منصوري عبد الحق

أخطاء تربوية



ديوان المطبوعات الجامعية

منصوري عبد الحق

أخطاء تربوية

ديوان المطبوعات الجامعية
الساحة المركزية - بن عكنون - الجزائر

ديوان المطبوعات الجامعية 01- 2000
رقم النشر: 4.06.4174
رقم ت. د.م.ك. *(ISBN)* 9961.0.0293.8

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله

" هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون " ((آية كريمة))

" خاطبوا الناس على قدر عقولهم " ((حديث شريف))

قال الشيخ الطوسي :

" لا يكتسب المتعلم شيئا لا يفهمه "

" ينبغي أن يبتدأ المتعلم بشيء يكون أقرب الى فهمه "

الإهداء

الى تلك الشموع التي تحرق نفسها لتضيء لغيرها الطريق

الى الذين يبنون النفوس ،وينشئون العقول والأمم

الى الذين يعملون في صمت بعيدين عن الأضواء

الى الذين يكتشفون المواهب و يهذبون النوازع

الى الذين يسلطون النور على الظلام و الهدى على الضلال

الى الذين يعدون للأمة الزعماء و الوزراء و الأمراء والأدباء
و الصالحين و لم يتركوا لأنفسهم سوى الجهد و العناء .
الى كل معلم و معلمة .. أهدي هذه المحاولة .

عبد الحق . م

مقدمة بقلم الدكتور ماحي إبراهيم

أستاذ محاضر بمعهد علم النفس و علوم التربية بجامعة وهرا ن

حمّلني زميلي أ.منصوري عبد الحق مسؤوليــة تقديــم هذا العمـــــل للقراء، و هي مهمـــة ليست سهلة و لا متيسرة نظرا لما ينطوي عليه هذا المجهود مـــن ثراء معلوماتي كان ثمـرة خبــرة طويلــة قضاهـــا الكاتب ولا زال في عمليـة التعليـم و التعلـم. فهذا العمـل يتميـز عـن غيره مـن الأعمال التي تصدت للعمليـة التربويـة بأنـه صادر مـن ملاحـظ مشارك احتك و ما زال مـع مستويات مختلفـة من العمـل التربوي بحكـم وظيفتـه و تكوينـه التربـوي. هـذه الميـزة أضفت على هـذه المحاولـة الصـدق والحمـاس في العـرض و الموضوعية و العلمية في التناول. مـن خـلال هـذا المجهـود حـاول الكاتب إبـراز سلبيـات العمـل التربـوي، و تأثيـر هـذه السلبيات على المتعلـم و مردوده التربـوي، مصنفـا إياهـا في عـدة مظاهـر. و لقـد وفق الكاتب الى حـد كبيـر في هـذا الاتجـاه. و قيمة هذا العمـل تتجلـى في إبـراز و تشخيـص هـذه السلبيـات في موضوعـات ومشكـلات تربويـة تثيـر شهيـة الباحث التربـوي، لتحويلهـا الى بحـوث تربويـة جـادة، تساهـم في تطويـر و تحسين هـذا العمـل التربوي. و لقد تمكن الكاتب مـن عرض العمـل في أسلـوب بسيـط و سهـل، بعيـدا عن الإطناب ، مما يجعله في متناول كل مهتم بعالم التربية.

و أخيـرا أرجـــو أن أكـون قد أثـرت شهيــــــة القــــــارئ لهـــــذا العمــل و أن يجــد فيــه الفائــدة المرجــوة ، و أن يكون حافـزا للأستـاذ منصوري عبد الحق على مواصلــة جهـده العملــي و عطــاؤه المثيـــر .

د . ماحي إبراهيم

Mis en forme : Retrait : Avant : 0,1 cm, Première ligne : 0 cm, Après : 0,75 cm

محتويات الكتاب

مقـــــدمــــة

عندما نكتفي في الحكم على الأشيـــاء و الأحـــداث بالالتفـــــات الى ظواهرها و آثارها المادية المحسوسة وحدها فإننا في أغلب الأوقات لا نصل الى كنه وحقيقة ما يجري في هــذا الواقــع. و يزداد حجم الخطأ و تتسع دائرته اذا ما حاولنا تجسيد قناعات أو إقامة مشاريع بناء على ما كشفته الملاحظة العابرة أو أحاطت به النظرة السطحية الشكلية. أما حجم الخسارة و ما يكلفه الوقوع في هذا النوع من الأخطاء ـ الذي أدى اليه الفهم القاصر و الإلمام الجزئي فإنه يختلف من واقع الى واقع آخر ويتفاوت داخل دوائر المسؤوليات. و مما لاشك فيه أن الإنسان استفاد من أخطائه التي ارتكبها عبر تاريخه النضالي الطويل دروسا و عبرا واستطاع أن يحقق ـ من خلال معالجتها ـ خيرا كثيرا في مجال تحسين الأداء وابتكار الوسائل والأدوات وتيسير العيش. الا أن وقوعه فيها لم يكن أحيانا يترك له مجالا للتحرك في اتجاه الإصلاح أو التعديل بحيث تكون البداية هي نفسها النهاية، كالطبيب الذي وصف لرضيع دواء أعد أصلا للكبار فتسبب بذلك في موتــه. و توجــد بعض الميادين هي مــن الحيويــة

والأهمية بحيث أن الشعور بالواجب والمسؤولية يملي على القائمين بشؤونها ضرورة الأخذ بالأسباب الموضوعية التي تسمح بتقليص من احتمالات حدوث الخطأ في الممارسة اليومية الى أبعد حدود. هذا المعنى ينسحب، بالخصـوص، علـى قطـاع التربيـة و التعليـم نظـرا للمهمـة الخطيرة المنوطة به والتي تتمثل في تنشئة أفراد المجتمع و إعدادهم للقيام بأدوارهـم المختلفـة ضمانـا لاستمراريـة وجود فعلي لهذه الأمـة. ذلك أن الممارسة التربوية الخاطئة قد تؤدي الى طمس معالم شخصية الأطفال و قتل مواهبهم بدلا من إنعاشها وتنميتها واستغلالها، كما قد تتسبب بشكل مباشر في إبعـاد عـدد كبيـر منهـم و الإلقـاء بهـم خارج أسـوار المؤسسة الى الشوارع والازقة حيث الحرمان و الضياع، أو أنها ـ في أحسن الأحوال ـ تزج بهم في مسالك ملتوية داخل حلقة مفرغة و تسير بهم في متاهات تستنفذ أخصب مراحل أعمارهم في جو يكتنفه الالتباس و الغموض وتتتابهم فيه حالات من التردد و الحيرة و الاضطراب لتنتهي بهم بعد ذلك كله الى نقطة البداية. ان التقويم غير الموضوعي لما يدور في المدارس و لما يجري داخل وحداتها التربوية تنجر عنه في الغالب معالجة غير صائبة تعمل على تكريس واقع مرضي بنظـرة سطحيـة يغلـب عليهـا التفـاؤل لأن تشخيـص الداء لم يتـم الا صوريـا و الراجـح المتوقـع هو استفحـال الأمـر تمامـا كمـا يحدث للمريض الذي عجز الأطباء عن تحديد موطن الداء فيه، فرغم تناوله للدواء، فإن ذلك لا يمنع الداء من الانتشار ليشمل مساحة واسعة من الجسم، وتصل العدوى الى أجهزة و أعضاء أخرى، لإن الدواء لا علاقة له بأصل الداء.

ان الحركـة التربويـة فــي العالـم العربــي و الاسلامــي حصــل فيهــا تطــور ايجابي و ظاهرهــا يبعـث على الارتيــاح، ذلك أن مستــوى التجهيــز و نوعية الخدمات تحسن بشكل ملحوظ كمـا أن عــدد المدارس و المعاهد و الجامعــات و دور التربيــة العامــة و الخاصـة قد تضاعف. أمــا الخريجون من إطاراتها فيعدون بالآلاف و عشرات الآلاف. نسبــة كبيــرة منهــم تعلموا باللغــة العربية و أصبح بإمكانهم مناقشة مواضيع معقدة في مختلف التخصصــات العلميــة بهذه اللغة. كل هذه المظاهر و غيرها، لاشك، ينشرح لها الصدر وتطمئن لها النفس و تملأ القلب أملا، خاصـة عنـد مقارنـة هذا الواقع المعيش بآخـر عرفته أمتنا أيام الاستعمار الغربي الغاشم لبلدانها و كذلك خلال السنوات الأولى من استرجاع هذه الأخيرة لسيادتها. لكن الاحتكاك المباشر بميدان التربية و مؤسسات التعليـم سرعـان مـا ينسينـا هـذا الوجـه المشرق و يحجب عنا هذه الآثار الطيبة، و يجعل قناعتنا الأولى تهتز من أساسها. ان التحليل الموضوعي و الواقعي للممارسة التربوية قد أبرز وجها آخـر و مظاهـر أخـرى لا تبعث بالضرورة على هذا الاطمئنان، و قدم معطيات تحمل في طياتها تحديات و تخوفات، كما تنبئ على المدايين المتوسط و البعيد بأزمات خانقة يمكن أن تتعاقب عليها عدة أجيال اذا بقيت الأوضاع على حالها. ينبغي أن نلاحـظ كـذلك أن الوقت ليــس فـي صالـح التقاعــس و التواكــل، و كـل تأجيـل لعملية الاصلاح سيزيد الوضع تعقيدا و تأزما، كما سيضاعف من احتمالات الإخفاق و الفشل في المهمة على حساب فرص النجاح القائمة مع عملية استعجال التدخل. و لا مستقبل لأمة فشلت في إعداد العنصر البشري الذي هو رأس مالها و يمثل كل شيء بالنسبة الى ماضيهــا و حاضرهــا و مــا

سيأتي من أيامها. و اذا كانت هناك جهة لا نملك جميعا سوى أن نلتمس لها الأعذار فيما يحدث في مدارسنا، فإنما هي المعلم. هذا الأخير، رغم أنه يعتبر الأمين الأول على تنفيد عملية التدريس و تحقيق أهدافها، الا أنه يعمل في واقع دائم التقلب و الحركة، تتحكم فيه عوامل كثيرة و متعددة لا يمثل جهده المبذول سوى إحدى حلقاتها المتشابكة و المتداخلة. فالأقسام المزدحمة و المستويات المتباعدة و المتباينة و النقص الكبير في الوسائل الضرورية و فوضى التسيير و الإدارة نتيجة الوصاية السياسية على العمل التربوي، بالإضافة الى مشاكل المعلم الشخصية من ظروف اقتصادية مزرية ومكانة اجتماعية لا يحسد عليها و تكوين تربوي و علمي ناقص. كل ذلك يدخل ضمن الواقع التربوي الذي يتخبط فيه المعلم باستمرار. وكان أحرى بالأمة التي تحترم نفسها أن تدرك أن هذا المعلم، الذي هو حجر الزاوية لنهضتها التربوية و إصلاحها الاجتماعي، يقوم بخدمتها في أخطر ناحية من حياتها، و حتى يتمكن من إتقان هذا العمل الجليل، يحتاج هو بدوره الى من يخدمه و يسهل عليه التفرغ لمهمته الانسانية التي كاد أن يكون بأدائها رسولا. و من أهم الخدمات التي يحتاجها المعلم لنفس هذا الغرض:

1- أن نوفــر لـــه ظروفــا اجتماعيــة مريحـــة يجــدد فيهــا أنفاسه و معنوياتـه ذلك أن العمل داخل الأقسام مرهق للغايـة، و لا يخفف مـن أثـر و شـدة مـا يعانيـه المعلـم مـن جـراء ذلك الا أن يشعـر داخـل كيانـه بلذة و هو يمـارس وظيفته أو يجـد ذوقـا و متعـة و هو يتعامل مع الأبريـاء. لكـن أنى لـه ذلك، خاصـة اذا فرضت عليـه قيـود أخـرى تجعـل منـه أسيـرا لكـل شيء الا للمدرسة وما يدور في فلكها.

2- أن نمـــده بالتكويــن العلمــي و التربــوي الكامــل حتـى يتسنــى لـه تحقيق النجاح في مهنتـه النبيلـة علمـا بأن فشلـه فيهـا يدفـع ثمنـه المجتمع كلـــه.

3- أ ن نضـع تحـت تصرفـه كـل مــا يحتـاج اليـه مـن وسائــل و أدوات مـن شأنها أن تعينه على ايصال المادة الى تلاميذه.

4-أن نعفيه من كل ما من شأنه أن يبعده عن مجاله ودائرة عمله،وأن يخفف من القيود الإدارية والأعباء الهامشية المفروضة عليه حتى يكون أكثر استعدادا للتأمل في عمله وإجراء التقويم الذاتي، والتفكير في ما يمكن أن يعطي نتائج أفضل... يقــوم بذلك، بكـل نزاهـة و موضوعيـة، بعيـدا عـن الضغـوط، و خـارج منطـق التكليـف و الإلـزام.

5- أن تقوم هيئات متخصصة بالمتابعة الميدانية للعمل التربوي وتقصي الحقائق عن واقع المدارس و الأقسام و تقويم الممارسة بداخلها، و إفادة المعلم بخلاصات توجيهية تساعده على تصويب الجهود في اتجاه الأهداف المحددة، وعلى تحسين طرقه في انتقاء ما يناسب من وسائل.

6- أن يخصص جزء من ميزانية كل مؤسسة تربوية، ينفق في البحث العلمي التربوي المستمر بهدف التعرف على أنجع الطرق و أيسر السبل للتدريس في المستويات العلمية المختلفة، و رفع مستوى الأداء والعطاء لدى المعلم و تحسين من قدرة التلاميذ على التعلم و الاستيعاب.

و ستظل هذه المؤسسات التربوية، في غياب هذه الشروط المساعدة، ترتكب أخطاء فادحة في غفلة من الجميع فتقتل المواهب، وتعلم الاستراتيجيات الخاطئة، و تلقن الذكي كيف يصير غبيا، و تعزز الانقياد السلبي، كما أنها ستعمل على تنمية الغموض و الالتباس، و لا تتيح مجالا كبيرا لإعمال الفكر و القيام بالتجارب و الاكتشافات. أما على المستوى الأخلاقي، فان الصورة الاصطناعية في المعاملات ستفرض نفسها، و يغيب فيها عنصر الصدق، وستؤكد المواقف اليومية التي يقفها كل من له وصاية على هؤلاء

التلاميـذ النظـرة التشاؤميـة تجـاه الحيـاة. و هـذا يجعلهـم يفقـدون الثقـة في المستقبل و الرغبة في التجاوب مـع مناهـج المدرسة. كـل هـذا يحدث على مرأى و مسمع من المربين، بل و أحيانا بمساهمة منهم. و اذا كنا لا نستطيع أن نحمـل هـؤلاء المربيـن مسؤوليـة كـل مـا تعرفـه المدرسـة مـن سلبيات، نظرا لأنهـم لا يمثلـون الا طرفا واحدا فـي المعادلة، الا أن بعض الأخطاء التربوية يرجـع السبب فيهـا مباشـرة الى المعلـم و طريقة تنظيمه و عرضـه لدروسـه. وأرى مـن المفيـد أن نتناولهـا بالتحليل، و نتعـرف على مـا يمكن أن يتفرع عنها من أخطاء أخرى تؤثر سلبـا في العمليـة التربويـة. و مـا سـوف نستعرضـه في الفصول التالية من صور من الإنحراف المنهجي في العمل التربوي قلما يلتفت اليها نظرا لأن التقويم ظل متعلقا بالمظاهر و القشور، و لم يركز فيه على لب الأشياء و جواهرها. فهي مسائل بسيطة ترتبط بكثير مما أصبح يُعد-خطأ - من البديهيـات في التربيـة. و نحن إذ نذكـر هـذه النقائـص في ممارسـة رجـل الميـدان، فإن ذلك لا يلغي المظاهر الايجابية الغالبة في نشاطه و التي تعمدنا عدم إدراجها هنا، مـن بـاب لكـل مقـام مقال، مـع ملاحظة أن الآثـار التي تترتـب عـن بعض الأخطاء التي يقـع فيها المربون، تجرف أحيانا بكثير من هذه الايجابيات، أو تهمشها أو تشوهها.

الفصل الأول :

المدرسة

بين الالتباس

و التلبيس

ان المؤسســـــة التربويـــة، التــي يقصدهـــــا أبنــاء المجتمـــــع طلبـــا للعلم و المعرفة، و التي تستنيــر فيهــا عقولهــم و تشحذ ملكاتهـم، و تهذب بها سلوكاتهــم و أخلاقهــم، أصبـــح يحيــط بأنشطتهـــا التربوية و حصصها التعليمية الغموض من كل جانب. أما القضايـا التي يتمركـــز حولهـــا اهتمــام المربيـــن بداخلها فلا علاقة لها بما يجري في حياة الناس الواقعية . هذا مـا يفســـر و لـو جزئيا غياب عنصر الحرارة في اقبال التلاميذ على دروسهم .

تعتبـر طريقـة التعامــل مـع اللغــة و كيفيــة توظيـف و استعمــال مفرداتها و مصطلحاتها من قبل المعلميـن، مـن الوسائل الرئيسية الناقلـة لهذا الغموض، حيث يغلب على استعمالها الصور التجريدية المعقدة التي يصعب على المتعلمين متابعتها و التجاوب معها. إضافة الى أن الراشدين كثيرا ما يدرجون في سياق هذا الاستعمال بعضا من بديهياتهم بدون تهيئة للعقول الناشئة. كذلك تراهم في غالب الأحيان يلجؤون الى أساليب لغوية مختصرة لا يستطيع الانسان فهم مقاصدها اذا لم يكن سبق له أن تعامل معها عددا من المرات، واحتك بالأصل الذي عوضته الصورة المختصرة. من ناحية أخرى تعمل المدرسة، بطريقة عفوية غير مقصودة، على تلقين تلاميذها أساليب التعلم الخاطئة و تكريس عندهم منهجيات غيـر صائبـة، تتأصـل ليصبـح اللجـوء اليهـا بالنسبـة اليهـم أمـرا تلقائيـا وبديهيـا. من جهـة أخـرى، و بدون مبـــررات تربويـــة مقنعـــة، تقـوم المدرســـة-

كتقليد أو عرف عام ساد منذ زمن طويل – بإعـلان تاريـخ اجـراء الامتحانـات وتحديد المواضيع و نوع المسائل التي تدور حولها هذه الامتحانات، علما بأن النتائج المترتبــة عـن هذه الأخيرة هي التي تحدد عادة مصيــر كـل تلميذ. و هو موقف غامض و أهدافه غير واضحة . و فيما يلي محاولة لتوضيح كيف أصبحت الاستعمالات اللغويـة تعـزز الالتبـاس و الغموض، مع الوقـوف على بعـض الآثار الناجمة عن هذا الوضع، و كيف تكـون المدرسـة مسؤولـة عـن الاستراتيجيـات الخاطئـة للتعلـم التي [يستفيدها] التلميذ داخـل أقسامهـا و تحت اشـراف مربيها ومعلميهـا، و طبيعـة تأثيـر ذلك على سيـر العمليـة التربويـة. نحاول بعد ذلك طرح تساؤلاتنا حول الفائدة من اللجوء الى الأساليب المختصرة، و عما تسببت فيه من تشويش على عقول الأطفال. في الأخير نبحث موضوع الامتحانات و مردودهـا التربوي حين تجــرى بالطريقــة المعمـول بهــا و بالخلفيـات و الملابسـات التي تصاحبهـــا.

-1-

الاستعمال اللغوي
ينشر الغموض
و لا يبدده

مــن مظاهــــر قســـاوة المدرســــة فــي نظـــــر كثيـــــر مـــــن المربين(2،1) أن نسبــة كبيــرة مــن أقــوال معلميهــا و أفعالهــم غامضــة في مقاصدهــا و غيــر واضحة المدلــول. ليس هــذا فحسب، بــل انهــم يقومــون بعرضهــا في صورهــا المتناقضــة كمــا لو أنهــم كانــوا يعرضــون صــورا لظواهــر محسوســة و ملموســة لا يختلـف حولهــا الناس. فـلا يجـد التلميـذ مــا يبــرر بــه عدم تمكنــه من الفهم و الاستيعاب لمثل هذه العروض سوى أن يتّهـم نفسـه بالعجـز و عـدم القـدرة. و تتأكـد مصداقيـة هـذا التقويــم لديــه حيــن يلاحــظ أن بعـض أقرانـه الذين يدرســون معــه استطاعــوا أن يتابعــوا الشــروح المقدمـة و أن يتجاوبوا معهــا بكــل بساطـة و تلقائيـة. مـن ناحيـة أخرى تتجلى قســاوة المدرسة في أن مضمون كــلام و سلــوك المربين بها ليس فيــه أدنى انشغـال بتطلعـات التلميـذ و طموحاته و أذواقـه و رغباتـه. بعبارة أدق، ما يجري داخل الفصل لا يعنيه من قريب أو من بعيد . و مـا عليـه الا أن يقبله كما هو، و يحوله الى بضاعة مستساغة بعد اقناع نفسه بفائدته.. ذلك أن المصـدر الذي تلقـاه منـه، و هـو المعلـم، لا يُراجـعُ لـه قـول و لا ينُاقـشُ لـه فعـل. و ممـا يبعث علـى القلـق و الخجـل في آن واحد، أن الغموض لا يميز بعض الحالات الاستثنائية، و انمـا يعتبـر السلوك الشائـع الذي يستغـرق الجـزء الأكبـر مـن الوقـت المخصـص للعمـل التربـوي التعليمي. ويخــرج عـدد كبيـر مـن التلاميـذ بانطباعـات خاطئـة عــن الواقـع و عـن البيئـة وعـن الكــون و حتى عــن الانسان وأحوالــه.. و كأن هــذا الوجــود أو هــذا

المحيـط الذي يعيشـون فيـه لا شيء فيـه يحمـل معنى ثابتـا و يجـدون أنفسهم أمام اختياريين أحلاهمـا مُـر، إمـا أنهـم يجرؤون على إتهـام المشرفيـن على تربيتهـم، و هـو سلـوك لا يُقـرّه المجتمـع و تأبـاه التقاليـد و الأعـراف. و إمـا أنهـم يتهمـون عقولهـم و يقبلون بالأمـر الواقـع، تجاوبـا معـه أو مسايـرة لـه، لكـن دون محاولـة منهـم لفـك ألغـازه التي تلاحقهـم في كـل حيـن، حتى و لو أدى ذلك كلـه الى اعتبـار الفوضى و التضـارب نظامـا و تجانسـا والانحراف و الاعوجاج استقامة و عدلا.

ان الغمـوض و اللبس اللـذان انصبغـت بهمـا حيـاة المؤسسـة التربويـة، يعـود السبب المباشـر لتفشيهمـا الى الاستعمـال السطحي و أحيانـا الخاطئ للغـة. هـذه الأخيـرة تعتبـر أداة أساسيـة فتي عمليـة التعلـم و لها صلـة وثيقـة بالتفكيـر(3). و تعـد تنميتهـا لدى التلاميـذ و الوصـول بهـم الـى مستـوى حسن توظيفها، مـن أولويـات أهـداف المدرسـة، خاصـة و أن جميـع المقررات التعليميـة يعتمـد في تغطيتهـا أساسـا على عنصـر اللغـة. غيـر أن هنـاك خطـأ عامـا يقـع فيـه كثيـر مـن المعلميـن. و هو التعامـل مـع هـذه الأداة بنفس الطريقـة التي يتعامـل بهـا الراشـدون. و يعتبـرون دورهـم هـو تلقينهـا كما هي متداولة و مستعملة في الواقع الاجتماعي. و الحقيقة أن وقفة تأمـل بسيطـة في أحـوال اللغـة و طرق استعمالهـا في المدارس تبيـن بوضـوح كيـف تحولـت الـى أداة نقـل للمفاهيـم الغامضـة و الـى وسيلـة قويـة

للتلبيس على العقول، مما أضعف من قدرة الأطفال على التعلم. و عندما نلاحظ المسافة البعيدة بين الأحداث و الظواهر الحية، التي يعبر عنها من خلال الصور و الأساليب اللغوية المستخدمة، ندرك حينئذ درجة المعاناة التي يجدها الأطفال و هم يستقبلون هذه الألفاظ و هذه المصطلحات، ومستوى التضليل و طبيعة الخلط التي أوقعناهم فيها، و كذا الحيرة التي أصبحوا يتخبطون فيها من جراء ذلك. يحدث هذا نتيجة للاستعمال اللامسؤول للغة، باسم شرعية سلطة المعلم التربوية.

من بين الاستعمالات الخاطئة للغة و الشائعة في المؤسسة التربوية، اللجوء المتكرر الى ربط الأشياء بأوصاف لا تصدق عليها. فإذا كان وصف المعلم للسماء بالزرقاء و الطبيعة بالخضراء و الخط بالمستقيم أو الدائري. يقدم من خلاله معلومات إضافية تمكّن السامع من تمييز الأشياء الموصوفة، فأي معنى يدركه الأطفال عن شيء وُصف بالطويل أو بالقصير أو بالسميك أو بالثقيل أو بالبطيء أو بالبعيد أو بالسهل ...الخ. ان هذه الكلمات التي قصد من إدراجها التعريف بالشيء الموصوف، لا تحمل في الحقيقة معنى واضحا و محددا. ان المعلم، و هو يصف الشيء بالطويل مثلا، يريد أن يقول لتلامذته بأن ذلك الشيء هو أطول من أشياء أخرى، و لا يقصد من وراء توظيفه اللفظة مفهومها المطلق.. اذ أن نفس الشيء الذي وصفه بالطويل يكون بالنسبة لأشياء أخرى قصيرا. غير أن الكيفية التي يتم بها استعمال هذه المصطلحات توحي بدلالتها المطلقة،

بحيث أن عمليـة المقارنـة التي تساعد على تحديـد المعنى المطابق للواقـع الموصوف، تكـون غيـر واردة على مستـوى أذهـان الأطفال. هـؤلاء لا يجـدون ما يبررون به وصف الشيء بالطويل اليوم و نفسه بالقصير غدا.. و يعجزون عن ادراك الطريقـة التي يكـون بهـا شيء معين ثقيـلا اليـوم، و خفيفـا في ظـرف أو وقت آخـر، مـع أن شيئـا لـم يطـرأ عليـه يسوغ التغييـر في الوصـف أو في التقديـر. إنهـا معادلـة صعبـة لا يمـلك غالبيـة الأطفـال، القـدرات العقليـة اللازمـة لاستيعابهـا و للإحاطـة بجميـع الجزئيات المرتبطـة بهـا. خاصـة و أن تقديـم التوضيحـات الضروريـة لا يتـم عـادة، بـل تعـرض علـى الناشئـة كأنهـا أمـور بديهيـة، يفهمونهـا تلقائيـا. إننـا كثيـرا مـا ننسـى أن هـذا النـوع مـن الفهـم هـو بديهـي بالنسبـة للراشـد الكبيـر الذي اجتمعـت لـه عناصر مكملـة يتعـرف عليهـا عـن طريـق الاستنتـاج، و لا يستطيـع الصغـار إدراكهـا لوحدهـم اذا لم يخبـروا بها مـن قبل معلميهـم. و تعتبر مادة الرياضيـات مـن بيـن المـواد الدراسيـة التي يجـد عـدد كبيـر مـن التلاميـذ صعوبـات جمـة فـي التعامـل مـع مواضيعها و مسائلهـا بسبب الاستعمـال الغامض للغة. هـؤلاء التلاميـذ يجـدون أنفسهـم مضطريـن الى حفـظ و تذكـر كمية معتبرة من المعلومات و الحقائـق الرياضيـة التي تبـدو فاقـدة لكـل معنى أو قيمـة فـي حياتهـم الاجتماعيـة. ممـا يجعـل اهتمامهـم بهـا يضعـف واجتهادهـم في تحصيلها يتضـاءل. و خـلال دراستهـم لهـذه المـادة يزودون بجملـة مـن القواعـد و القوانيـن يتعاملـون معهـا كعناصـر ثابتـة في التصـور الرياضي، مـع الاعتقـاد في مطلـق صدقهـا و كامل صحتها. و ممـا يزيـد عقول الأطفـال تشويشـا، أن تكـون هـذه القواعـد

الثابتـةـ و هــي أدوات تستخــدم في حل المسائل و المعضلات الرياضية ـ في حـد ذاتها غامضـة و غير مفهومـة. و هنـاك سـؤال يطـرح نفسـه في هـذا المستـوى و يتعلــق بحقيقـة النجـاح و الفشـل فـي مـادة الرياضيـات. هـل يحــق لنـا دائمــا أن نحكــم علـى الذيــن أخفقــوا فيهــا بأنهــم أقــل ذكــاء أو قـدرة على إدراك العلاقات أو على فهـم الجزئيـات المتداخلـة، و اعتبار التفـوق فـــي هــذه العناصـــر نجاحـا؟ ألا يكـون لعــدم التّمكّــن مــن فهــم المصطلحات اللغويـة المستعملـة في دراسـة هـذه المـادة دخـل أكبـر و مباشـر في هـذا الإخفـاق؟ خاصـة اذا عرفنـا أن مـادة الرياضيـات تشكـل المجـال الذي يكثـر فيـه الاختـلاف و التبايـن في تعريـف مصطلحاتـه و مفاهيمـه مــن قبــل التلاميــــذ و كأنهـــا ألغــاز يحلهــا كــل تلميــــذ بطريقتــه الخاصة(4). إن هــذا التداخـل في استعمـال الكلمـات أو التناقـض في توظيفهـا، لا يسجلـه الطفل حين انتقالـه مــن ميدان معرفة الى ميدان معرفة، أو من التعامل مع شخص الى التعامل مع شخص آخر ولكن يحدث كثيرا أن يسجله مع نفس الشخص في ظروف زمنية متقاربة. ماذا يفعل هذا البريء و هو يريد أن يكون مفاهيم موضوعية عن هــذا العالــم الذي يحيــط بــه، و كـل المعطيـات التي تتوافـد عليه إما أنها غير ثابتة في مضامينهـا، و إمـا أنهــا غيــر واضحة متناقضة فيما بينهــا. هـل يعقـل أن يتوقـع المربون مـن الأطفال ربـط كـل هذه المعطيات الغامضـة و المتناقضـة و تنظيمها في النسـق المنسجـم دونمـا تهيئــة سابقــة وإعداد يسمح لهـم بالتجاوب مـع العناصـر الجديـدة و التمكـن مـن إدماجهـا ذهنيا بطريقة صحيحة مع حسن استعمالها عند الحاجة؟

Mis en forme : Taquets de tabulation : 12,1 cm,Gauche

إن تكيف عـدد كبيـر مـن التلاميـذ مـع هـذه الأوضـاع فـي المـدارس و مسايرتهـم لهـذا الغمـوض و هـذا التناقـض، لا يمكـن اعتبـاره مظهـرا طبيعيا يسيـر في سياق السياسـة التربويـة الهادفـة. إن هـذا السلـوك يمثـل في نظرنـا الوسيلـة الذكيـة التي ابتدعهـا هـؤلاء التلاميـذ أنفسهـم للخـروج مـن مـأزق فـرض عليهم، و لتبريـر خطـأ لـم يرتكبـوه، و إضفـاء الشرعيـة على الالتبـاس و الغمـوض اللـذان أصبحـا يشكـلان الطابـع المميـز لكـل نشاط تحتضنه هذه المؤسسات.

نقـول بكـل صراحـة، إنهـا عمليـة البنـاء التي تعقبهـا مباشرة عملية الهـدم. فبقـدر مـا تتـاح للأطفـال فـرص استفـادة بعـض الفهـم الجزئـي وبعض الإلمام بعناصر معرفية، و اكتساب خبرات و مهارات، تأتي الاستعراضات اللغويـة المتباينـة لتشككهـم في كل مـا كان بالأمس يقينـا عندهـم، أو كانوا يظنـون أنـه أصبح و بصفة نهائيـة ضمـن رصيدهم المعرفي المكتسب. من هنا تعين على كل معلم يقدر دوره الخطير في حياة الناس و المجتمع، و الحريص علي تحقيق النتيجة الإيجابية، أن يعيد النظر في الأساليب التي يتعامل بها داخل القسم و أن يراجع ممارسته التربوية في شكلها و مضمونها، و يحاول دائما أن ينطلق فيها من واقع تلميذ لا يعرف الشيء الذي يجهل، و لا يقبل أمرا لا يمكنه تصوره بكيفيـة أو أخـرى أو لا يمكنـه إثباتـه و الاستدلال عليـه. و أن يسعى الى تحرير وتخليص أنشطته التربوية منجميع العناصر التي تنمي الالتباس والغموض

أو تعزز التناقض، على الأقل بالحد الذي يرفع الحيرة والقلق عن نفوس الناشئة، حتى يتمكن هذا المعلم من تلقينهـم الأشياء المستساغة ويرقى بهم الى مستويات عليا في المعرفة وطريقة اكتسابها وفي المهارة وإمكانية تطويرها وحسن استغلالها، مع ضمان مشاركتهم الإيجابية والفعالة وإقبالهم الواعد على عملية التعلم. أما اذا بقي الغموض و الالتباس يميزان العمل داخل الحجرة الدراسية تحت تأثير مباشر من المعلم نفسه، فإن ذلك سيؤدي حتما، مع مرور الزمن، الى اقتناع كل تلميذ ذكي بأن بذل الجهد في المدرسة هو مجرد تبديد للطاقة لا يجدي نفعا و لا يغير من واقع أو يحسن من وضع إذ أن المحيط المدرسي مشحون بألغاز لا يحتاج في حلها لاكتساب معرفة أو تعلم مهارة أو الى تراكم خبرة.فهي تحل بطرق عجيبةلا منطق فيها و لا تسلسل من أي نوع كان. و اللغز يحله لغز آخر أكثر منـه غموضا وتعقيدا.أما الوسيلة المعتمدة فهي لغة الراشدين التي تنطلق من الإيجاز لتحقيق الإعجاز بواسطة التفكير الناضج الذي يتمتعون به.الا أنها مع الأطفال تبدأ بالإيجاز وإخفاء التفاصيل وتنتهي الى عجز هؤلاء عن المتابعة و الاستفادة من جهودهم ومكوثهم بهذه المؤسسات التربوية.

-2-

المدرسة تلقّن
طرقا خاطئة
للتعلم

يستعمــل أطفــال المــدارس مــن مختلــف المستويــات و الأطــوار طرقــا و أساليب خاصة بهم لحل ما يعرض عليهم من مسائل و معضلات. هذه الأساليب و الطــرق اكتسبت شرعيتها من النتائج الايجابيــة التي حققوهــا بعد استخدامها في مناسبات أخرى مرت عليهم. و بما أنها من إبداعهم وتركيبهم و لم تقترح عليهم، فإنهم يظهرون تحكما كاملا في استعمالها وبراعة خاصة في توظيفها. إنهم يطمئنون اليهـا أكثـر مـن اطمئنانهـم الى مـا ينصح به المدرسون. بدون أن نحاول الآن تحديد الأسباب التي عززت هذا التمرد على سلطة المربين التوجيهية، نظرا لأنها كثيرة و متداخلة، الا أننا نقول مع ذلك إن جميع أصناف المتعلمين يقومون بمثل هذه التجاوزات البيداغوجية، وبشكل خاص، عندما يجدون أنفسهم يعملون تحت ضغوط من أي نوع كانت. كأنما يحدث لهم ارتباك تصاحبه مظاهر القلق والخوف يجعلهم يفقدون حالة التوازن العقلي التيكانت تساعد على القيام بتقصي الحقائق و الإحاطة الشاملة بالمسألـة التي يباشرون تحليلهـا و معالجتهـا. و رغبة منهم في التخلص من حالة التوتر النفسي في أسرع وقت ممكن، فإنهم يختصرون الطريق باللجوء الى الوسيلة التي جربوها فيماضيهم التربوي وأعطت ثمارها. و على هذا فإن الدروس و التمارين المصاحبة لها تفقد قيمتها و دورها التربوي بالنسبة لهؤلاء التلاميذ، و تتحـول الى مجـرد أعمـال روتينيـة لا روح فيهـا و لا حياة. و بنفس الكيفية تصبح الامتحانات التقويمية - التي تأخـذ حيـزا كبيـرا ضمـن جـدول أعمــال و نشــاط المعلــم و التلميــذ – عديمـــة الفائـــدة، وإجـــــــراءهـــــــــــــــــا تضييـــــــــــــــــع للوقـــــــــــــــت

وتبديد للطاقــة و الجهــد. إذا ما أردنـا أن نصف هذه الطرق التي يلجـأ اليهـا التلاميذ، قلنا إنها تتمحـور حول الجواب أو الحل، و لا يتم التركيز فيها على السـؤال المطروح أو الإشكال القائم. و شتان مـا بيـن التلميـذ الذي يقلقـه تأخـر أو غيـاب حـل لمشكـل، و التلميذ الذي ينطلق مـن هذا المشكـل، يحللـه الى أجزائه و عناصره، و يفهم أبعاده ليصل في النهاية الى حله. هذا التلميذ يباشر المعضلة في صميمها و يحاول الإحاطة بها من جميع جوانبها بحثا عن الحلقات المفقودة بهـا. أمـا عملية إيجاد الجـواب أو الوصـول الى الحـل فإنهـا تكـون بصورة تلقائية لأنها تنبعث من إطار المشكل ذاته و داخـل حدوده لا خارجها. إن محاولة إيجاد الحل هنا، تشبه الى حد كبير محاولة إيجاد الجزء الناقص في لغز أو الجزء المكمل لصورة ما، ليتم التعرف عليه [أو عليها] بعد ذلك. فالتوصل اليه يمر حتما بطريق دراسة وتأمل المشكل المطروح. في حين لا يعنى التلميذ الأول سوى بالوقوف على إجابة ترفع هذا التحدي الذي يواجهه، بغض النظر عن التفاصيل و ما يمكن أن يستفيده من عملية تركيب هذه الإجابة و بنائها. و هو هنا لا يلتفت الى المشكـل ذاتـه، بل يفضـل أن يحاور نفسـه حـول طروحات موفقة مارسها في ماضيه القريبليتنقي منها ما يمكن أن يتناسب وظاهر ما هو معروض أمامه اليوم. إنه يفكر بالطريقة التالية: [.. ماذا فعلت في المرة الأخيرة التي واجهتني مشكلة شبيهة بهذه؟ .. أو كيف كانت الإجابة على السؤال المطروح يومها؟..أو ما هي القاعدة التي اعتمدت عليها للوصول الى الحل المقترح؟..الخ]. فإذا انطلقنا من المثال الآتي: [علي يكبر أحمد بثلاث سنوات، و يجمع عمر الاثنيـن في21 سنـة، فكـم هــو عمــر كـل منهمــا؟]، نلاحـظ أن التلميــذ الذي

ينشغل بالإجابة وحدهاو لا يحاول استنباطها من المعطيات المقدمة، يلجأ مباشرة الى أسلــوب المحاولــة و الخطــأ، بحيث أنـه قـد يتصــور [عليا] و [أحمد] على حقيقتهما، كأن يربط الإسمين بمن يعرف من الأقرباء و الأصدقاء. فإذا لاحظ أن جمع العمرين يعطي أكثر أو أقل من 21 سنة، فإنه حينئذ يجتهد بإضافة أو حذف أعداد مـن الناحيتين حتى يصل في آخـر المطاف الى أن عمـر أحدهمـا يساوي تسع سنوات و عمر الثاني اثنى عشرة سنة. أما التلميذ الذي يوجه اهتمامه الى ناحية المشكل المطروح فإنه يسلك مسلكا مغايرا تماما. فهو يلاحظ أن سن[علي] اذا أضيف إليه سن[أحمد] يعطي عددا مساويا مرتين سن [أحمد] مع إضافة ثلاث سنوات. و يسترسل في العملية التحليلية من خلال تسلسل منطقي مرورا، على سبيل المثال، بالمعادلات التالية:

عمر [علي] + عمر [أحمد] = 21سنة،

عمر [أحمد] + عمر [أحمد] + 3 = 21 سنة،

عمر [أحمد] + عمر [أحمد] = 21 ـ 3 = 18 سنة،

عمر [أحمد] = 18 : 2 = 9 سنوات،

عمر [علي] = 21 ـ 9 = 1 2 سنة.

إن هذا التلميذ قام باستخراج القاعدةبعد أن توصل الى ضبط العلاقة بين عناصر المشكل، وذلك حين تأمل في المسألة المطروحة ذاتها وفي الأجزاء المكونةلها. ولم يعتمد على صور لحلول مخزنةفي ذاكرته أسقطها على الواقع كما فعل التلميذ

الأول، و إنما جاءت محاولته تسير وفق منهجية سليمة تسمــح لــه تدريجيــا أن يجيب على الأسئلة المطروحة و بالتالي تجاوز الإشكال القائم بما يتناسب معـه من حل شامـل. هـذا الأخيـر بمجـرد مـا يتبلـور في ذهـن التلميـذ فإنـه يبعـث على الاطمئنان و الارتياح، و يستطيع هذا التلميذ تقويمه بنفسه و الحكم عليه قبل عرضه على معلمه.و إذا عرف فيما بعد أنه أخطأ ولم يوفق فيما قدم من إجابة، فإنه يشعر بالمفاجأة، و تجده نتيجة لذلك يصر على معرفة الأساس العلمي والمنطقي الذي اعتمـد في الحكـم على إجابتـه بالخطـأ. و هـو موقـف إيجابي، يضيف الى رصيد التلميذ مزيدا من التجارب والخبرات. و على العكس من ذلك، فإن التلميذ الذي تعود البحث عن الحل خارج إطار المسألة المعروضة بين يديه، يعيش حالة من التردد و عدم الاطمئنان حتى بعد الانتهاء الى اقتـراح حـل مـا. فهو ينتظر من المعلم أن يبدي رأيه فيه لأن احتمال خطأ الإجابة المقترحة هو مساوي لاحتمال صوابها.. و لا يستطيع هذا النوع من المتعلمين ترجيح إحداهما على الأخـرى أو تسجيـل حكـم تقويمي إزاء هـذه الإجابـة. إن الطريقـة الثانيـة مضمونة النتائج، كما أن الجهود المستثمرة فيها تبذل على بصيرة، و بإمكان الفرد الذي يتبناها أن يعرف بصورة مؤكدة هل أصاب أم أخطأ. لكن رغم هذا كله، نلاحـظ أن عددا كبيـرا مـن أطفال المدارس في مختلـف المستويات و الأعمـار، يفضلون العملبالطريقة الأولى.بالنسبة إليهم،فإن وجود مشكلة مطروحة يستدعي في المقابل و بصفة قطعية وجود حل. هذا الأخير ،في نظرهم، يمكن التماسه مباشـــرة عـــــن طريــــــق التذكــــــر دون المــــــــرور بالدراســـــة

التحليلية لتلك المشكلة. بل إن بعضهم، عندما تخونه ذاكرته و يعجز عن "تذكر" حل، فإنه بدلا من تركيز الجهد و الانتباه في إعادة القراءة للمعطيات المقدمة ومحاولة الربط بين أجزائها للخروج بتصور معقول، يتوجه الى المعلم تلميحا أو تصريحا ويطلب مساعدته وإسعافه. إن هذا الصنف من التلاميذلا يحسن التعامل مع الجديد ويظل مشدودا الى صور محسوسة مرت بهم، يقومون بإسقاطها على الواقع المتغير، فتكون معالجتهم شكلية لا تفي بالغرض.. تشبه، في أحسن الأحوال، عملية البحث و التنقيب على الكنوز التي يعتمد فيها على الإشارات المساعدة و التوجيهات المصوبة باعتبارها عناصر خارجية و مستقلة.

اذا كانت المؤسسة التربوية لا تقتصر على مدّ الناشئة بالمعارف وملء عقولهم بالمعلومات " المفيدة"، و إنما تسعى كذلك لتزويدهم بأساليب و تقنيات و طرق التعلم و بمنهجية الاستفادة من الخبرات المخزنة و المهارات المكتسبة، فيعتبر هذا المظهر الذي تعرضنا له سابقا من المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك. و يبقى من الأفضل بالنسبة لهذه المؤسسة أن تعود التلاميذ على اعتماد الطريقة الثانية، نظرا لما تتيحه هذه الأخيرة من فرص لاستغلال وتوظيفما سبق أن تعلموه في سياقعملية تكيفية يعالج بواسطتها واقع ملموس، هذا من شأنه أن يدفع هؤلاء الأطفال الى تطوير عمليات الفهم والاستيعاب والتحكم المتعلقة بالخبرة النظرية و المهارات. كما يكشف للمدرسين بكل وضوح و شفافية عن مظاهر اللبس و الغموض في تفكير تلاميذهم و عن

قدراتهم الاستيعابية و مستوياتهم الحقيقية، مع استبعاد كل أشكال المغامرة في معالجة المسائل و كذا أسلوب المحاولة و الخطأ التي طالما تسببت في مشاكل للتلميذ و المعلم على حد سواء.

رغــم أن المردوديــة المستفادة مــن استخدام الطريقــة الثانيــة تكــون أكبـر، الا أن الإشراف التربوي داخل المدارس يعمــل مباشرة أو بصفة غير مباشرة على تشجيع التلاميذ على تبني الطريقة الخاطئة و التشبث بها. و من المظاهر التي تؤكد على هذا التوجه و تعزز الاستمرار فيه:

1ـ تشجيــع التلاميــذ علــى تقديــم الاجابــات الصحيحــة دون عنايــة وافيــة بالكيفية التي تبنى بها هذه الإجابات. كما أن التقدم في العملية التربوية يعنـي في واقعنا المعيش مدى إمكانية إنتاج وتقديم الإجابة الصحيحة من الناحية الكمية بغض النظر عما يصاحب أو يسبق تقديمها وشكل وطبيعة المسلك الموصل اليهــــا.

2 ـ تركيــز المــدرس فــي مختلــف تحليلاتــه و شروحــــه المقدمــــة على تحديد الجواب الصحيح وتسجيله و لو كلفه أحيانا أن يلزم تلاميذه بالبقاء داخل الحجرة الدراسية حتى بعــد انتهــاء الوقت المخصص للحصــة.. ليتمكنــوا

من سماع أو معاينة هذا الجواب المقدس.

3ـ بالنسبـــــة للمـــدرس الـــذي لا يوجـــه اهتمامـــــه الـــى الإجابات الصحيحة، لا يفعل ذلك بقصد واضــح .. إذ هــو لا يــرى فرقــا بيــن التأكيــد و عدم التأكيد عليها، فضلا عن التمكن مــن إدراك أهمية و فائدة هذا الاختيـــار.

إن الوصول الى المستوى العالي و الارتقاء بالتلاميذ الى ما يضمن استقلاليتهم وإمكانية اعتمادهم على أنفسهم، يتطلب ترويضهم على إعمال الفكر و تحسس العلاقات و إدراك طبيعة ارتباط الجزئيات بالكليات و شكـل استيعـاب أو احتواء الكليات للجزئيات. و عندما يعمل التلميذ في ظروف جيدة، لا يمارس عليه فيها أي نوع من أنواع الضغوط، يستطيع أن يقوم بأعمال جليلة و رفيعة المستوى، يوظف فيها كامل طاقاته و قدراته العقلية.. و إن تقييم الجهد المبذول انطلاقا من الجواب أو الحل المقترح، من شأنه أن يقيد من هذه الحركة التلقائية و لا يترك لصاحبها أية رغبة في الإنشاء و الإبداع .. لأن هناك تحدي فرض عليه، و تكون عملية رفعه وسيلة للتخفيف من درجته و حدته. و باستطاعة المدرس أن يرفع عن تلاميذه هذا الحرج و توجيههم الى العمل بالطريقة الإيجابية المثمرة كأن يقول لهم**عند عرض المسائل عليهم**:((لم يسبق لكم أن عرضت عليكم مشكلة

كالتي تعرض عليكم الآن، و قد لا تعرفون كيفية حلها، و لكن الذي يهمني هي طريقة معالجة كل واحد منكم لهذه المعضلة، كما أنه ليس مُهمّا بالنسبة لي أن تجدوا الجواب الصحيح أو لا تجدوه)). أو يقول لهم: ((المُهمّ هو دراسة المسألة و فهمها و تحليلها الى أجزائها، و تقدير بعد ذلك الحلقة المفقودة فيها، علما بأن إيجاد هذه الأخيرة ليس أمرا أساسيا)). بهذه الطريقة يدرك التلاميذ أن العمل يستدعي دوما حضور الذهن و إعمال الفكر و لا يرتكز فقط على عمليات الاستحضار و التذكر.

و هكذا بدلا أن يظل التعليم في جميع أطواره يشجع التنافس على السرعة في إيجاد الحلول و الأجوبة الصحيحة يجب أن يعمل كذلك على تشجيع التنافس في القدرة على استخراج أساليب المعالجة الصحيحة والتنويع فيها. و في ذلك تزويد للعقل و صقل لملكاته و حفز لصاحبه على حسن استعماله.

-3-

أسلوب
الاختصار
المخل

يكـون التلميـذ عــادة علــى استعــداد كبيــر لتفهـم الأسبـــاب الموضوعية التي تدفع المعلم للجوء في غالب الأوقات الى أسلوب الاختصار. خاصة عندما يتعلق الأمر بالكتابة على السبورة فتراه يوظف الرموز بشكل مكثف و بصورة عادية و تلقائية. إن هذا التلميذ أصبح يدرك أنه من غير المعقول الانتظار من المعلم تقديم جميع التفاصيل التي تقترن بالمسائل التي يعالجها في دروسه نظرا لأن وقت الحصة المقرر لا يسمح بذلك . و إذا كان في استطاعته أحيانا الاسترسال في الشروح الشفهية التي يتعرض فيها للجزئيات،فإن الكثير مما تغطيه مناقشاته تلك لا يسعه الظرف لتقييده بالكتابة، و حتى مساحة اللوح لا تتسع لمثل هذه التفاصيل.

إن تفهم هذه الوضعية مـن قبل التلاميذ يقدم خدمـة جليلـة للمدرس ويخفف عليه من أعبائه،كما يعود بفائدة كبيرة على التلاميذ أنفسهم، لما يوفر لهم من وقت لدراسة مزيد من المسائل و الحصول على شروح إضافية، و يعفيهم من الكتابـة الطويلـة، المرهقـة، و المملـة. لكـن الخطــأ الذي يقـع فيــه المدرس، في كثير من الأحيان، هو أن يطالبهم بتقبل هذا الواقع و تفهم هذه الوضعية بدون تمهيد ضروري، و بدون أن يتيح لهم الفرصة الكاملة للوقوف على المعاني والمدلولات التي توحيها مختلف الرموز والإشارات التي كاد استعمالها الواسع يجعل منها اللغة السائدة في الوحدات التربوية.

إن عـــددا كبيـــرا مـــن تلاميـــذ المـــدارس يعتقـــدون أن هـــذه الإشـــارات و الرمـــوز تأخـــذ مدلـــولات ظرفيـــة و مؤقتـــة .. بحيث أن نفـــس الرمـــز يشير الى معنى أول، و ثانـي، و ثالث ... ، بناء على ما يقترن به استعماله من ظروف و ملابسات. لذلك يحتاج كل تلميذ حتى يتمكن مـن متابعـة دروسه الى فهم وبوضوح تام ما تعنيه هذه الرموز حقيقة وماذا تعوض في الواقع. بهذه الكيفية يسهل عليه توظيفها بطريقة سليمة و مناسبة، و تظل في ذهنه مرتبطة بمعانيها الصحيحة المألوفة.

ينبغـي أن يتذكـر كـل مـدرس أن بالنسبـة للأطفـال لا يعنـي الرمـــز شيئا قبل أن يتفق معهمعلى معنى محدد يقرن به. وعملية إشراكهم في الاتفاقية تجعلهم طرفا، و تساعدهم على التذكر. إنه من الخطأ مطالبتهم بحل مسائل والقيام بعمليات تم التعبير عنها بالإشارات والرموز، في الوقت الذي يعجزون فيه عن حلها في إطارها الملموس أو حين يتعاملون معها في عالم الأشياء المدركة بالحواس. لذلك يصبح مـن واجب المدرس التأكد مـن حصول فهـم العلاقات لدى التلاميذ و تمكنهـم مـن التعبيـر عنهـا باللغـة المتداولـة بينهـم، و محاولتـه، بعد ذلك، تحسيسهم بالمشاكل المترتبة عن اعتماد التفاصيل عند وصف الأشياء أو تحليل الظواهر، و الانتقال بهم الى استعمال الرموز و الأساليب المختصرة كطريقة عملية لحل هذه المشاكل التي أصبح يشعر بها الجميع. ولا بأس أن يقوم المدرس مـن حيـن لآخـر بالتذكيـر بالمدلـولات الأصليـة و المعاني الكاملـة التي

تتضمنها الرموز أو تؤشر عليها الكتابة المختصرة. و يستحسن كذلك عند تقديم الشروح و التوضيحات الشفوية، تسمية الأشياء بأسمائها حتى و إن وجد المدرس نفسه مضطرا الى الاكتفاء بالأساليب المختصرة حين يريد تسجيل بعضها على السبورة . فبدلا أن يقول ((**ميم**)) ، و يسجلها ((**م**)) ، يقـول ((**مساحة**)) و لا بأس بعد ذلك أن يكتب على اللوح ((**م**)) ، لأن مجال الالتباس لم يعد قائما و خاصة اذا اقترنت الكتابة بالشرح المقدم مباشرة.

مـن الواضـح و لا شـك أن التعامـل مــع هــذا النــوع مــن أساليـب الاتصال و التفاهم ينقل الأفراد الى عالم من المجردات، تتوقف درجة استفادتهم منه أساسا على مستوى نضجهم العقلي.من هنا كان لزاما على المعلم أن يتحقق من توفر التلاميذ على الإمكانات العقلية التي تسمح لهم بهذا الانتقال،وأن يستعين بالأمثلة المتنوعة التي يمزج فيها بين المجرد و المحسوس، مع تجنبه الدخول معهم في المفاهيم الجديدة قبل أن يطمئن الى مستواهم وقبل أن يهيئ أذهانهم لاستيعابها. كذلك يحــاول الاحتكــاك بأفــراد الصف أو المجموعة للتعرف على الطريقة التي يستعملون بها الرموز المتداولة والإشارات في الحصص والدروس، والكيفيــة التي يتجاوبــون بهــا مــع مختلف استعمالاتهـا في المحيــط التربــوي والتعليمـي. من ناحية أخرى، لا يصح اعتمـاد واقع الأغلبية في تحضير و توجيه الدروس. ذلك أنه حتى في حالة تمكن عدد كبير من التلاميذ من التعامل الجيد مع المصطلحات والرموز وحسن توظيفها، فان ذلك كله لا يعفي المعلم من بذل

جهود إضافية مع المجموعة القاصرة حتى و لو كان عدد أفرادها قليلا. و هو إجراء لا بد منه قصد رفع هذه الفئة الى المستوى الذي يسمح لها، و لو في الحد الأدنى، بالاستفادة من حضورها الدروس والحصص مثل بقية التلاميذ. و قد يفيد في هذا الباب استغلال الحصص التطبيقية والأوقات التي يكون العمل فيها مع الأفواج أو المجموعات الصغيرة.

و خلاصة القول، فإن استعمال الأساليب اللغوية المختصرة داخل الصف و اعتماد الرموز و الإشارات، هي وسيلة يستطيع المربي بواسطة اللجوء اليها أن يقتصد كثيرا من الوقت و الجهد .. الأمر الذي يسمح له أن يتقدم بخطى واسعة في العملية التربوية، و يحقق الكثير من أهدافها. لكن بشرط أن يضمن تجاوب التلاميذ الكامل معها و بصورة تلقائية، و ألا يتحول هذا الأسلوب الى مصدر لبس و تضليل، يقوم المربي عن طريقه بنشر الغموض، وبالتقليل من فرص النجاح بالنسبة لعدد كبير من المتعلمين. و تصبح اللغة المستخدمة في المدرسة من أقوى العوامل المؤدية الى الفشل في الدراسة.

-4-

ماذا وراء الاعلان

عن تاريـخ

الامتحانات ؟

جـرت العـادة فـي المؤسسـات التربويـة علـى مختلـف أنواعهـا ومستوياتهـا، تحديد اليوم الذي يبدأ فيه إجراء الامتحانات، و إشعار التلاميذ بصفة رسميـة بتاريـخ هـذا اليـوم. كذلك أصبـح مـن الطبيعـي جـدا لـدى الكثيـر مـن المعلمين، حتى مع المستويات المتقدمة في المعاهد العليا و الجامعات، تقديم إشارات توضيحية حول طبيعة ومواضيع الامتحان و نوع الأسئلة التي يجب توقعها وهو سلوك لا نجد ما يبرره من الناحية البيداغوجية .. فضلا عن كونه يثير بعض الشكوك حول مصداقية المدرسة و حول الدور التي تؤديه داخل المجتمع. أما بالنسبة للطرف المتعلم فإن معرفة تاريخ الامتحان ترتقي لتصبح حقا من الحقوق الشرعية التي لا يتردد في المطالبة بها.

لمـاذا يضطـر المدرسـون الـى تحديـد تاريـخ الامتحـان، مـع إشراك أحيانا التلاميذ أنفسهم و النزول عند رغبتهم و مطلبهم؟ لماذا يسمحون لأنفسهم بمناقشة موضوع الامتحان بطريقة توحي بالكثير مما سيجري في هذه المناسبة الحاسمة في حياة أفراد هذا المجتمع الصغير؟ هل يعرفون مسبقا أن بدون تقديم هذه المساعدات الأوليـة، فإن عـددا كبيـرا مـن تلاميذهـم يفشلـون في تحقيق مستويات مرضية، و إذا زاد عـدد هؤلاء الفاشليـن عـن نسبـة معينـة،

فإن أصابيع الاتهام تتحول مباشرة الى المعلمين؟؟ و نتساءل هنا عن الدور التربوي للامتحان الذي يؤدى في هذه الظروف و على هذا النمط، و ما هي المبررات العلمية والموضوعية لإجرائه؟ و مـاذا بوسـع المربي مـن خـلال نتائـج هذا التقويم أن يقول عن النواحي النفسية والعقلية والانفعاليةوالاجتماعية، وعن مفهوم الذات الذي يحمله عن نفسه كل فرد في المجموعة، و عن قدرته عن الإبداع، اللهم إلا تلك الأحكام السطحية و المضللة التي لا تصدق على واقـع غالبيـة الأفـراد و الجماعات المتواجدة بالمؤسسة.

اذا اعتبرنـا أن إجـراء الامتحانـات في دور التربيــة هي مجــرد عمليــة روتينية و شكلية لا أهمية لها، فإننا نلاحظ من جهة أخرى أن الثمن الذي يدفعه المجتمع مقابل المحافظة على هذه التقاليد الشكلية، كبير و باهض يمكن حصر بعض مظاهره في النقاط التالية:

1ـ تخصيــص وقــت طويـــل لتغطيـــة دورات الامتحـــان المبرمجـــة لكـــل سنـــة دراسية.. وهذا على حساب حصص التدريس المقررة. و هو مشكل يطـرح بصـورة حـادة خاصـة في المـدارس العليـا و الجامعات حيث يوجـد بهـا العدد الهائـل مـن طـلاب العلـم، يتـم تأطيرهـم في ظـروف صعبـة، تشكـو قلـة الوسائل و ضيـق الحجـر الدراسيـة. لذلك يحتاجـون أحيانـا شهـرا كامـلا لإتمــام

دورة واحدة. و التعليق الذي يصف الدراسة الجامعية على أنها عبارة عن سلسلة من الامتحانات المتعاقبة تتخللها بعض الدروس أو المحاضرات، لا يكون مضمونه بعيدا عن الصورة الواقعية لما يجري داخل الجامعات.

2 ـ إن النتائج التي تفضي اليها هذه الامتحانات يعتمد عليها المربون، و الإدارات المشرفة وراءهم، لتقرير مصير تلاميذهم. فالانتقال من مستوى الى مستوى أعلى منه، و الخروج من طور و الدخول في طور جديد، وحيازة شهادة كفاءة أو غيرها، بل و السماح للفرد أن يبقى بالمدرسة يتابع دروسه أو فصله نهائيا عن هذه المؤسسة.. كلها قرارات ذات مغزى بالنسبة للفرد والمجتمع، و هي تتخذ بناء على النتائج المحصل عليها في دورات الامتحانات.

3ـ بما أن الامتحانات لها وزن كبير في حياة طلاب العلم أكثر من وزن الدروس و المواظبة على حضورها، فإن عددا كبيرا منهم سوف يتعمد إهمال الدراسة وما تتطلبه من يقظة واستعداد لبذل المزيد من الجهد خلال شهور السنة الدراسية ليتفرغ خلال فترة قصيرة تسبق تاريخ الشروع في الاختبارات، فيركز بعض جهوده قصد اجتياز المرحلة الحاسمة بسلام. مع ملاحظة أن تحقيق نتائج إيجابية لا تعني بالضرورة تحقيق أهداف و غايات

المدرسة.. كما أنها لا تعبر دائما و بصدق عن مستوى قدرات كل فرد، بل إنها كثيرا ما تعطي انطباعات خاطئة حول ما تم اكتسابه فعلا من قبل هؤلاء التلاميـــذ.

4ـ إن تكـرار تجربـة الامتحــان عــدة مــرات خــلال السنــة الواحــدة، تعنــي بالنسبـة لكل تلميذ معاينة، مـرة بعـد مـرة، موجـة مــن القلــق و التوتــر والخوف، يفرضها عليه جـو الامتحـان خـلال فترة التحضير و الاستعـداد و عنـد انتظار ما سيسفر عنه.

أمـــا اذا حاولنـــا أن نـــدرج الامتحانـــات التـــي تجـرى فـــي المـــدارس بصفة دورية كعناصر أساسية في المناهج التربوية، يلجأ اليها المربون لتقويم عملهــم داخل الحجرة الدراسية، ولتقدير المردود التربوي مقابـل جهودهــم المبذولة و للتعــرف على مدى نجاعــة الوسائل المستخدمــة و فعالية الطرق البيداغوجيـة المتبعـة، و علـى مستـوى تجـاوب المتعلميــن معهــا. في هــذه الحالـة نقول إن الطريقة التي تجرىبها هذه الامتحانات لا تساعد على تحقيق مثل هذه الأهداف. فلا بد من إعادة النظر في كــل مــا لــه علاقة بهذه الامتحانات بحيث أن التلميذ يشعر حين يواجهها بأنه في حقيقة الأمر يباشر حلقة عادية من الحلقات التكوينية،و لا يحس خلالها بأي انقطاع أو توقف في العمليــة التربويــة.

و من التعديلات الضرورية في المواقف والإجراءات التي يكون من المفيد إدراجها هنا قصد استيعاب نقائص الامتحانات و الحد منها:

1ـ عـدم تحديـد بدقـة و بصفـة نهائيـة تاريـخ اجـراء الامتحانـات، وذلك حتـى ندفع بالطالب الى مواصلة بـذل الجهـد و المواظبـة على الحضـور الواعي للدروس، و الى أن يكون على استعداد دائم لمباشرتها في كل وقت من الأوقات المقررة للدراسة.

2ـ اعتبـار نتائـج الامتحانـات مجـرد مؤشـر واحـد مـن بيـن مؤشـرات أخرى نعتمدها للتعرف على مدى تقدم الطالب في العملية التربوية وتمييز مستويات الاستيعاب داخل المجموعات.

3ـ ضـرورة التنويـع فـي هـذه الامتحانـات، مـع مراجعـة طريقـة اختيـار و عـرض الأسئلة حتى نتمكن من اختبـار في التلميـذ ملكـات عديـدة وقدرات متنوعة، مثل القدرة على الفهم، و مدى تمكنه مـن توظيـف مـا تعلمـه، ودرجة المرونة في تفكيره، وكيفية تجاوبه مع العناصر الجديدة، ومستوى تحكمه في اللغة، و حدود ابداعه ...الخ.

4ـ لا ينبغــي أن لا يزيــد عــدد هــذه الامتحانــات عـــن حـــد معيــن، حتـى لا تؤثـر عمليـة إجرائها و الإشـراف عليها على السيـر الطبيعـي للدروس، أو تعطل الأنشطة التربوية الأخرى داخل المدرسة.

5ـ إشعــار التلاميــذ بنتائــج هــذه الامتحانــات مباشــرة بعــد إجرائهــا حتى يتمكن هؤلاء من الاستفادة منها وتصحيح الأخطاء التي ارتكبوها وفهم أدق و أكثر شمولية لبعض العناصر المرتبطة بالفقرات المقررة و ذلك عند القيام بالتصحيح النموذجي الجماعي للامتحان.

6ـ عــدم إحاطــة هــذه المناسبــة بالمظاهــر التــي تجعـــل منهـــا ظرفــا استثنائيــا حتى لا تستثيــر لدى التلاميــذ حــالات مــن القلــق و الخــوف ، و اعتبارهــا بــدلا مــن ذلك أمــرا عاديــا، ليس في اجراءاتــه مــا يبعث على الارتباك أو يؤدي الى التوتر النفسي.

الفصل الثاني :

مهمة المدرسة

لا تقتصر

على التلقين

يتجـه نشـاط المربـي داخـل المدرسـة في أغلـب جوانبـه نحـو التركيز على المظاهر والشكليات ونحو معالجة المسائل الثانويةوبصورة سطحية. أما الاهتمام بالقضايا المركزية أو النزول ـ عند دراسة و تحليل الحقائق ـ الى أعماقها، فهذا ممـا لا يساعد عليـه البرنامج المكثـف الذي لا يبقي لمثـل هذه المحاولات سوى اليسير من الوقت.

و اذا كان المجتمع ينتظـر مـن هـذه المؤسسـة أن تمـده بالكفـاءات وبالعناصر الفاعلة التي تؤطر بنجاح مختلف مجالاته الحيوية و التي تعمل على تطويرها للارتقاء بالحياة الاجتماعية نحو الأحسن و الأفضل، فلا بد أن يدير المربون ظهورهم الى القشور من المعرفة التي ظلوا لفترة طويلة يحيطونها بهالة من التضخيم و التقديس، و أن يتخلوا عن تلك الأساليب التي جعلت من التلميذ مجرد مستهلك لما يعرض عليه أو وعاء فارغ يجب ملأه وأن يشرعوا في التحضير السليم لرجال الغد بإعدادهم في الجوانب الأساسية التي تؤهلهم ليصبحوا أفرادا مستقلين بكفاءتهم و مهاراتهم .. يعرفون كيف يدخلون في المجتمع و كيف يحددون فيه لأنفسهم دورا إيجابيـا. و على رأس هذه الأولويات، محاولـة تنميـة

ذكائهم و قدرتهم على الإبداع، و عدم الاستسلام للمنطق الذي لا يرى في هذه الملكات سوى خصائص موهوبة يتحكم في ظهورها نظام بيولوجي وراثي. اذ بوسع المدرسة أن تفعل الكثير في تطوير العملية العقلية عندالتلميذ وتستطيع أن تحسن من أساليب تفكيره،و أن تحفزهعلى استغلال طاقته الكامنة استغلالا أمثل. كذلك بإمكانها التخلي عن بعض الأعمال المتكررة التي لا يحتاج فيها الفرد الى تركيز ذهن أو الى إعمال فكر أو توجيه انتباه، و التي ظلت في رأينا تشجع على سلوك طريق الغباوة.. و استبدالها بأنشطة أخرىتعطي فرصا كثيرة لعمليات التفكير الحقيقي ولاكتساب المعرفة الصحيحة،خاصة للقيام بالعمل الاستكشافي، و هو في نظرنا الطريق المؤدي الى المبادرة و الى فكها من أغلالها. الأمر الذي سوف يسمح للمشرفين على شؤون المؤسسة التربوية بالتعرف على النوعيةالتي طالما وجدت في مدارسنا و لم يكن يعبأ بوجودها أحد نظرا لضياعها في وسط الحشود. في مثل هذه الظروف و هذا المناخ، لا مجال للتعامل مع التلاميذ بلغة غير لغة الصراحة، اذ أن هامش التحفظ لا بد أن يتقلص الى أبعد حدوده، ويكون كل طرف حينئذ مستعدا لتحمل مسؤوليته كاملة.

بدون هذا التحول الجذري في العملية التربوية، مضمونا وطريقة وأسلوبا، إن المدرسة ستظل تراوح مكانها، وسيظل المربون يقومون بكل شيء، وتلاميذهم أعجز ما يكونون في متابعتهم، ولن تكون هذه المؤسسة أهلا لخدمة مجتمعها، و إنما ستكون عالة عليه.

-1-

تنمية الذكاء
من مهام
المؤسسة التربوية

عندما نتحدث عن الذكاء ينبغي الا ينسحب تفكير المربي الى ناحية قدرة الفرد المتعلم على تحقيق النتائج الجيدة في الامتحانات الرسمية، أو حتى الى ناحية قدرته على اتقان أعماله داخل المدرسة .إذ أن هذه المظاهر هي على أبعد تقدير مؤشرات على وجود شيء أعمق و أهم. إننا نعني بالذكاء، الأسلوب الموفق في ترتيب الحياة و خوض معاركها، و طريقة السلوك المناسبة في الظروف المتباينة، خاصة في الجديدة منها و الغريبة والمثيرة. إن الاختبار المفيد للذكاء لا يجيب المربي فقط على السؤال :[كم أصبح التلميذ يعرف؟]. يجب كذلك أن يساعده على التنبؤ بالكيفية التي يسلك بها هذا التلميذ عندما يجد نفسه في وضعية لا يعرف ماذا يفعل. مثل هذا التنبؤ من شأنه توجيه العملية التربوية الوجهة التي تجنب الأفراد الوقوع في كثير من الأخطاء و تعفيهم بالتالي من تبعات الوقوع فيها.

إن التلميذ الذكي عندما يواجه ظرفا معينا أو تعترض طريقه مشكلة ما، تراه ينفتح على الوضع القائم أمامه فيتأمله ويتحسس وجود كل شيء يدور في فلكه. فهو على عكس التلميذ الغبي ـ الذي يوجه تفكيره الى ذاته أو الى ما يمكن أن يحدث له ـ يفكر في الوضع الذي وجد نفسه فيه، فيقومه بنوع من الموضوعية والشفافية والتحليل المنهجي.وفي حالة فشله في التحكم فيه أو في إيجاد الحل المرضي، فإنه ينظر في الأخطاء التي يكون قد ارتكبها أثناء محاولته الخروج من الإشكال القائم، و يلجأ الى قراءة تأملية و دراسة تحليلية لهذه

الأخطاء قصد الاستفادة منها. إن الذكاء الذي يجب على المدرسين استشعار المسؤولية في تنميته، هي تلك القابليات و الاستعدادات التي لها ارتباط وثيق بذات الفرد و علاقتها بالحياة. و تجدر الملاحظة أن تجارب الباحثين و مختلف دراساتهم التي تتبعوا فيها عينات من العناصر الذكية و قارنوها بعينات أخرى من العناصر الأقل ذكاء، أعطت نتائج هامة و مثيرة، خاصة فيما يتعلق بتمييز التلاميذ الأذكياء عن الضعفاء و المحدودين في قدرتهم العقلية. و مما يسجل في هذا الصــــدد:

1ـ فضوليــة الطفـل الذكى التواقـة الـى المزيـد مـن التعـرف علـى الحقائق و الأسرار في هذا الوجود. هذه الفضولية تدفعه الى الاتصال المباشر والاحتكــاك بهـا، و تحمـل تكاليـف هــذا الطريق مهمـا كانـت طبيعــة العقبـات و الحواجز. فهو لا يبالي بها نظرا للاستغراق في معالجة الوضع و مواجهة الواقع الذي سلب منه كل شيء .. إنــه مشـدود الى غايــة واحــدة: كشف خفايا عالم المجهول، واكتساب معارف إضافية تزيدفي إنارة الطريق أمامه.أما الطفل الغبى أو الأقل ذكاء فإنه لا يحمل أية فضوليـة و لا يهتـم كثيـرا بمـا يدور فـي محيطـه، و يغلب على أحواله الميل الى الاستغراق في عالم الخيال و أحلام اليقظة.

2ـ قيــام الطفــل الذكي بعمليـات البحـث و التجريـب فـي المحيــط الذي يتحرك فيه قصـد التعـرف على الأشيـاء و اختبارهـا إن أمكنــه ذلك. في حيــن لا يجد الطفل الغبى الشجاعة الكافيةللإقبال على **هذا النوع من النشاط**.إنه يخشى من المحاولة ذاتها بغض النظر عن النتائج التي تسفر عنها. و يحتاج المربى الى

مدة زمنية أطول لإقناعه بضرورة الدخول فيها. وإذا حصل أنه فشل في محاولة أولى، فإنه عادة ما يفقد كل أمل و يتصلب أكثر في رفض المحاولة الأخرى.

3ـ يعـرف الطفـل الذكي كذلك بصبـره و ثباتـه و قدرتـه علـى المواظبـة على أعماله و الاستمرار فيهـا مهمـا واجهتـه عراقيـل أو صعوبـات، ولا يثنيه الفشـل المتكـرر عـن مواصلـة محاولاتـه الى أن يتمكـن مـن تحقيـق النتيجـة الايجابيـة. و إذا أحس بأن جميع محاولاته باءت بالفشـل، فقـد يقنـع نفسه بأن إمكانيـة النجـاح مـا زالت قائمة غيـر أنـه في الوقت الراهـن و في الظـروف الحاليـة يستبعـد الوصـول الى الحـل الحاسـم أو الجـواب الشافـي. و رغم أن ذلك يقلقه و تضطرب له نفسه، الا أنه يبقى متحكما في أعصابه وعلى استعداد كامل لانتظار، المدة الزمنية التي يستغرقها جمع المعطيات والتماس الأدوات التي تسمـح لـه باستئنـاف مسيرتـه الاستكشافيـة مـن جديد والشروع في مواجهة الإشكال مرة ثانية. أمـا الطفـل الضعيـف فإن اليـأس يقتحـم قلبـه بسرعـة و يكـون أكثـر استعـدادا للانسحـاب و الاستسـلام لوضعية العجز.

4ـ يكـون الطفـل الذكي عـادة في غنى عـن أي توجيـه أو مساعـدة لمعرفة بوضوح ودقة ما هو مطلوب منه فعله وأنسب طريقة لفعله.فهو يهتدي الى كل ذلك بوسائله الخاصة و بعد إجراء عملية مسحية شاملة يقلب فيها جميع الاحتمالات التي يوحي بها المشكل المطروح. في حين لا يستطيع الطفل الغبي أن يبقى- و لـو لمـدة زمنيـة وجيـزة- يواجـه حالـة التـردد. و بـدلا أن يرى في

السؤال، الذي عجز عن تقديم إجابة موضوعية عنه، تحديا لإمكاناته و مجالا عمليا لاختبارها، فإنه يرى فيه تهديـدا لأمنـه الداخلي أو لثقته بنفسـه و مسّا بشرفـه و كرامته. لذلك إذا لم يتمكن من الخروج منه بسرعة، فإنه سوف ينتظر، بفارغ من صبر و في حالة من القلق والتوتر، أن يعرف بالجواب الصحيح الذي يرفع عنه هذا التهديد وكل ما ينجم عنه من ضغوط نفسية. ويبدو أن هذا النوع من الأطفال لا تنفع معهم المسائل المتشعبة و المتعددة الجوانب أو تلك التي تحتمل أكثر من إجابة أو حل.

5ـ إن الطفـل المحـدود مـن ناحيـة الذكـاء قـد يواصـل محاولتـه في اتجاه معين رغم وجود نقص في المعلومات و غياب الإحاطة الشاملة بالمشكلة المطروحة أو الالمام الكامل بالعناصر التي تتركب منها. و رغم أنه شاعر بهذا النقص و على علم بالثغرات القائمة، لكنه يفضل المغامرة و قد بنى آماله على ما تأتي به الصدف. فعندما يقرأ في الكتاب و يعجز عن فهم ما يقرأ، لا يتوقف عند الكلمات و يحاول شرحهـا أو يعيد القـراءة بتـؤدة و تأنـي كـي يحقق الفهم المطلوب، و انما يفضل مواصلة القراءة ظنا منه أن هذا الفهم سينبعث منه هكذا بصورة تلقائية آلية.

6ـ لا يدخل هذا الطفل في نشـاط مـا أو عمـل قبـل أن يعـرف بدقـة كيف ستكون نهايته. و إذا وجد نفسه أمام تجربة لا يعرف مصيره فيها و لا طبيعة عواقبها أو الى أي حـد تشبه التجـارب التي سبـق لـه أن عايشهـا في ماضيـه،

فإن اختياره المفضل :((الا يكون طرفا فيها و الا يشارك فيها)) و ذلك نظرا لغياب الضمانات التي تجعله يباشرها و هو مطمئن و مرتاح.

7ـ إن الطفل الذكي يشعر بأن الكون يسوده نظام و تضبط حركاته قواعد و قوانين و نواميس. فهو يراه مكانا آمنا يمكن الاستئناس به والاطمئنان اليه. أما الغبي فإنه يرى الكون الفسيح مكانا لا مجال للتنبؤ بما يمكن أن يقع فيه، و أنه قد يفاجأ من قبله في كل لحظة. و تزداد حالة ارتباكه حدة عندما يواجه ظروفا جديدة لم يألفها من قبل حيث تكون توقعاته غير محددةفي طبيعتها، وإن كانت مغلفة بنظرة تشاؤمية يرى من خلالها أن ما سوف يحدث يكون سيئا وفي غير صالحه.

هذه العينة من المواقف التي يقفها كل من الطفل الذكي والطفل الغبي لا يكون فيها لما يسميه البعض: الذكاء الموروث (5) دورا حاسما، بقدر ما هي ترجمة موضوعية لما أصبح كل منهما يحمله من أفكار و اتجاهات أو يجده من مشاعر و أحاسيس. و هي في جملتها لا تخرج عن إطار ما يكتسب داخل المحيط الإنساني الاجتماعي. و في وسع المدرسة ـ من خلال مناهج تربوية سليمة و كفاءات بشرية واعية ـ تقديم مساهمتها في اتجاه الأهداف المسطرة، لتتحول عملية تطوير و تنمية الذكاء الى مسؤولية ضمن باقي مهام و مسؤوليات المؤسسة التربوية.

-2-

لا أحـد

يبدأ الطريق

غبيا

يكفي أن نلاحظ الأطفال في مراحل حياتهم الأولى و هم يلعبون أو يقومون بمختلف أنشطتهم الحرة و التلقائية، لنرى أنه باستثناء المعوقين عقليا أو ضعاف العقول فإن الأطفال في غالبيتهم يتقدمون في عملية التعلم بطريقة جيدة وبصورة طبيعية،كما يحققون فيها نتائج مشجعة للغاية، تؤشر على وجود قدرات و إمكانات هائلة لدى هؤلاء الأطفال. ذلك أنه لو اجتمع مثلها للفرد الراشد لصنف عبقريا، لإن معدل ما يستطيع الطفل تعلمه في مدة ثلاث سنوات، من حيث الكم و النوع، لا يسع الراشد إنجاز ما يوازيه في سنوات التكليف و المسؤولية الا بعد إفناء جزء كبير من عمره يتحمل فيها مرارة المشقات و الصعاب.

لكن ماذا يحدث بعد ذلك لهذا الطفل؟ و ما مصير تلك الاستعدادات الكامنة و القدرات العجيبة و الخارقة على النمو و التعلم التي يبدأ بها حياته؟ الجواب المؤسف: إن كل ذلك اضمحل و تبخر بفعل ما يسمى ((التربية العلمية و العملية))، سواء التي تتم بالبيت أو تلك التي تحتضنها المدرسة. إن مجتمع الراشدين يقوم بتحطيم قدرات الأطفال على التفكير والإبداع حينما يقدم لهم الأشياء التي ((يظن)) أنها تفيدهم. والحقيقة غير الذي يظنون. إنهم يحطمون الأطفال عندما يجعلونهم يعيشون في حالة خوف دائمة. نعم، إن ظاهرة الخوف تطارد التلاميذ في المدارس .. فهم يخافون من عدم التمكن من إنجاز ما يطلبه منهم الآخرون، ويخافون من عدم القدرة على تلبية رغبة الآخرين و النزول عندها، ويخافون من الوقوع في الأخطاء و ما يترتب عن هذه الأخيرة من عقوبة مرتقبة،

ويخافون مـن التجربة الفاشلـة. فهـم بذلك يحسبـون ألـف حساب قبـل القيـام بأية محاولة أو الخوض في أية تجربة. و كثيرا ما يرفضون مواجهة ما يبدو لهم صعبا أو غامضا أو مجهولا. و من غير شك، فإن الحكم على الأمر بأنه صعب، بنـوع مـن القناعـة، يزيـد مـن صعوبتـه. و المدرسـة تعتمد كثيـرا علـى مثـل هذه المصادر المثيرة للقلق والخوففيجزء كبير من أنشطتها بهدف ضبط الأطفال والتحكـم فيهـم و توجيههـم وجهـة محـددة و مقصـودة. فبـدلا أن يساهـم العمل التربوي في التخفيف من الضغوط النفسية التي يعاني منها التلاميذ بصفة عامة،وفي إزالة المخـاوف التي يأتون بهـا مـن خـارج المدرسـة، فإنه يتحول، تحت إشراف بعض المربين، الى وسيلـة تعزز المخاوف و تؤكدهـا. في هـذا الجو المكهـرب، يقتنع الأطفال بأن الهدف الأسمى و الغاية النهائية من مضاعفة الجهود و المواظبة على حضور الحصص التربوية و التعليميـة بانتظـام، هـو الحصول على درجات عالية في الامتحانات التي تجرى دوريا و في مواسمها المحددة ..لأن كـل مـا يحدث في المدرسة يصب في اتجاه تكريس هذه القناعة و ترسيخها و تأصيلها. وبهذا الموقف الواضح و المعلن عنه بصراحة، يقتل المربون في تلاميذهم روح المبادرة و الفضولية الباعثة على النشاط وبذل الجهد. و من خلال معاينة مواقف كثيـر مـن هـؤلاء المربين، فإنه مـع بلوغ سـن العاشـرة يتوقـف معظـم الأطفـال عن طرح أسئلتهم و عن تقديم استفساراتهم التي طالما حرصوا، في المراحل السابقة، على التظاهر بها و على إحـراج الكبـار برغبتهـم الشديدة في الحصول على أجوبة مقنعة يبددون بها حيرتهم و يزيلون آثارها. و ممـا يبعث على القلق أحيانـا أن تقوم المدرسة نفسها بواسطة مربيها بإقناع الأطفال الذين يتطلعون الى الاستزادة من المعرفة، بعدم تبديد جهودهم تلك، لأن مـا يطلبونه لا فائـدة أو لا

طائـل كبيــر مــن ورائــه. و هكــذا يتأثــر الأطفـال بـ ((العقـلاء الحكمـاء))، فيهجرون مجالات كانت في الأصل مـن صميـم اهتماماتهم، و يتوجهــون الى ميادين أخرى، هي في أحسن الظــروف، داخلـة ضمـن دائـرة اهتمام و انشغال المربين المشرفين .. و إلا فهي عـادة مـا تكـون مفروضـــة مـن قبـل السياسيين وتجسد قناعاتهم التي تخدم المصالح المحدودة والضيقة.

إننا مـن خـلال العمليـة التربويـة المحـددة المضمـون و المرسومـة الخطوات،نقوم بتشجيع أطفالنا على سلوك طريق الغباوة.إذ يفرض على حياتهم التعليمية اللبس و الغموض و ينتظمون في أنشطة روتينية و تشحن أوقاتهم بأعمال متكررة لا تستدعي تركيزا ولا انتباها، ولا يحتاج الفرد فيها الى إعمال فكر أو توظيـف موهبـة أو ذكاء. إنهــم يؤدون أدوارا شكليــة و صوريــة تجعــل المدرسة تصغر في أعينهم.

إن المدرســة حاليا لا تتيــح ســوى فرصــا قليلــة و محــدودة المجــــال للتفكير الحقيقي و لاكتساب العلم الصحيح و للقيام بالاكتشافات. و يعتبر هذا الحرمان الذي أصاب عقول الناشئة أعنـف و أقـوى مـن الحرمـان الذي يصيب أحيانا أجسامهم. و إن مطالبة التلميذ باستغلال ملكاته الفكرية و محاولة القيام بالأنشطة الاستكشافية، لا شك أنها تسهل على المربي تقويم العمليــة التربويــة وتحديــد بدقة فائقة مدى تقدم هذا التلميذ فيها.

-3-

مبدعون
لا
يُكتشفون

إن عمليــة الإبــداع تأخـــذ أشكــالا و ألوانـــــا، و تتعــدد مواضيعهــا وتتنــوع حسب الظروف التي تظهر فيها. و نظرا لكثرة ما تتخبط فيه المؤسسة التربوية من مشاكل و ما يعانيه المشرفون عليها من نقص في الوسائل وعجز في عملية التأطير من الناحيتين النوعية والكمية، فإنه من المتوقع أن تضيع جهود المبدعين فيسط هذا الركام من المشاكل و لا أحد يعبأ بها أو يفكر في الاستفادة منها، خاصة في غيـاب الإشـراف التربـوي المؤهـل، الذي يملك القـدرة على تحسس أمارات الإبداع و الإشارات الدقيقة الدالة عليه.

و مــن الأخطــاء الشائعــة في تحديــد العمــل الإبداعــي، أن نلتمــس آثاره فقط فيما ينجز من أشياء عظيمة و ضخمة تشد إنتباه العـام و الخـاص.. و لا نراه في الأشياء البسيطة و في السلوكات الاعتيادية الساذجة في ظاهرها. وهو موقف معذور فيه عامة أفراد المجتمــع الذين تستهويهــم عادة عناصر كالضخامة و الشكل و المظهر.. لكنــه، بالنسبة للمربي البصيــر، صاحـب النظرة الثاقبــة و الفهـم الشامل، فإنـه يسجــل عليه على أنـه انحـراف على النهــج التربوي و مبادئه. ذلك أن صانع العجلات ليس أقل إبداعا مـن صانـع الطائــرة. وقياســا، فإن إبـداع الأطفـال لا يقـل وزنـا أو قيمـة عـن إبـداع الكبـار. كذلك فإن إبـداع الفئـة المحـدودة مـن حيث قدراتهـا العقليـة لا نلغيـه أو نهمشـه أمام ما تتوصل اليه العناصر التي اشتهرت بتفوقها و ذكائها.

إن الحـــس التربـــوي يملـــي علـــى القائميـــن بشـــؤون التربيـــة تقديـر كـل ما يستقيده الفرد أو يستفيد منه مهما كان في طبيعته بسيطا أو حتى تافهـا و شكليـا. المهم أن يتمكن الإشراف من ملاحظة كل نقلة نوعية حصلت في حياة الفرد التربوية أضافت الى رصيده أشياء لا بد من مراعاتها واستثمارها عند التفكير في المرحلة التالية لها. و قـد أكدت الدراسة العلمية أن الأشخاص المبدعين لا يمثل ((الذكاء)) عندهم الصفة المميزة و الأساسية. فليس هناك علاقـة تأثيـر أحاديـة الاتجـاه بيـن الذكـاء و الإبـداع (6). و إذا كانت نسبـة كبيـرة من ضعاف العقول و بطيئي التعلم لا تعرف بإبداعهـا، فقــد تأكد كذلك أن الأفراد الأكثر ذكـاء في المجتمـع ليســوا دائمــا هـــم الأكثـــر إبداعـــا (7). إن مثل هذا التحرر من النظرة الضيقة التي كانت تحصر عملية الابداع في فئة الموهوبين و أصحاب معـــدلات الذكـاء العاليـــة، جعــل المربيـن يتحدثون الآن، و بدون أي حرج، عـن إمكانية تنمية الابداع و تكويــر آلياتــه لدى أكبــر عــدد ممكـن من أطفال المدارس و دور التربية و الحضانة. و يري الباحثون أن هذا الأمر ليـس مـن قبيـل الأعمال المستحيلة. بـل إن عملية الابداع لا تحتاج أكثــر من استعمال التفكير في الاتجاه الصحيح و بالطريقة السليمة. و هــذا أيضــا يمكن برمجته و تعليمه. يتضح من كل هذا أن عملية الإبـداع لا علاقــة لهــا بخوارق العادات، و لا ينبغـي التماسهـا في أوسـاط العظمـاء والمستنيرين فقط أو مـــن بيـن الشخصيات الفريـــدة ذات السمـــات الخاصة .. كمــا أن المظاهـــر المعبـرة عـن الإبداع ليست دائمـا براقـــة و ملفتـــة للانتباه. و ممــا لا شـــك فيه أن عـــدم التخلـــي عـــن التصـــور النخبـــوي لفئـــة المبدعيـن سيتـرك المدرسة

ببرامجهـــا التربويـــة و كافـــة إطاراتهـــا و مربيهـــا تتحـــول الى أداة قويـــة لوأد المواهب و القدرات و تهميش العقول النيرة و الكفاءات.

-4-

مخادعة

التلميذ

هي الوسيلة

((التربوية)) المعتمدة

يغلب على مواقف المربين إزاء الأطفال عدم التعامل معهم بالصراحة و الصدق أو الشفافية التامة. إنهم لا يقولون الحقيقة كاملة، و يخفون عنهم ما يفكرون فيه فعلا.ولا يبدون لهم إلا ما يرون أنه من واجب((من هم في مستوى هؤلاء التلاميذ)) الإشعال به و عدم الاهتمام بغيره. و حتى الكتب المدرسية المتداولة بينهم، تقدم لهم صورا مشوهة عن الظواهر الاجتماعية والفيزيقية و الطبيعية ..و يشعر المربون أنهم غير ملزمين بانتهاج طريق الصدق و الموضوعية في عرض الحقائق على التلاميذ. و يمكن أن نشبه واقعهم من هذه الناحية بواقع وكالات الأنباء العالمية التي تتحكم في مصادر الأخبار و المنابع التي تستقي منها المعطيات عن الأنشطة في مختلف الميادين الحساسة. هذه الوكالات، و من ورائها صانعو القرارات في العالم، تتصرف في تقديم الأخبار الى درجة التشويه و التحريف، و لا يشعر المسؤولون عنها بأدنى حرج، كما أنهم لا يرون في ذلك بأسا .. لأن، في نظرهم، يقومون بهذا الإجراء خدمة للمصلحة العليا لأمتهم، وحتى لا يتعرض أمنها لأخطار مرتقبة. أما تعريف المواطن بالوقائع و الأحداث كما هي بدون تكييفها على طريقتهم، يعد في نظرهم وسيلة من وسائل إثارة القلاقل والاضطرابات، و إذكاء نار الفتن. نفس هذه القناعة ينطلق منها المربون، إذ يرون من حقهم، بل من واجبهم و من صميم مهمتهم النبيلة التصرف في

الحقائق و عرضها بالشكل و المضمون اللذان ((يخدمان قضية الأمة)) . رغم أن ما يتصورونه يخدم الأمة، يحددفي **الأصل بطرق سطحية** وغير موضوعية فعلى المربين قبل سلوك هذا الطريق الشائك، إقناع أنفسهم بنجاعة إخفاء الحقيقة والتصرف فيها، و كيف يصبح ((الكذب)) يخدم مصلحة التلاميذ، في حين يهددها ((الصدق)) و تضرّ بها الصراحة؟؟ إذا حصلت لهم هذه القناعة، و أنى لهم ذلك، يحق لهم بعد ذلك توظيف ((الكذب)) و تعاطيه في ممارستهم التربوية اليومية .. و سوف لا يشعرون بإثم بعدها و لا يؤنبهم ضمير. من ناحية أخرى، يحرص المعلمون على إخفاء مشاعرهم ومخاوفهم و دوافعهم، حتى يتظاهروا بالشخصية المتزنة و القوية. وهذا في نظرهم يحفظ لهم حرمتهم ويجعلهم أقدر على التأثير في تلاميذهم و ينسون أنهم في ذات الوقت يساهمون، و بطريقة مباشرة، في تشكيل انطباعات غير واقعية في أذهان هؤلاء التلاميذ. فبالنسبة لبعضهم يكون المعلم متصفا بالكمال الخلقي و له خبرة واسعة لا تحدها حدود، و تكون إحاطته بالأشياء شبه مطلقة و شاملة ..و يصبح بديهيا عند هذه الفئة من التلاميذ أن يكون الصواب و الحق دائما في جهة هذا المعلم، كما أن الخطأ غير وارد في حقه و لا يليق بمقامه. و تكاد تكون القاعدة العامة التي يكيف على ضوئها سلوك المعلم في المدرسة هي ((الحرص على عدم إظهار أية أمارة من أمارات الضعف أو العجز أو القصور أمام التلميذ)) مهما كانت الظروف والملابسات، و مهما كانت المبررات. لذلك تراه يتجنب الصراحة أحيانا حتى لا يظهر للتلاميذ على إثرها أنه غير متمكن من مسألة،أو غير ملم بموضوع، أو أنه يجهل شيئا، أو لا يعرف كيف يباشر عملية .. بل إنه قد يلجأ الى ((الكذب)) فيقدم معلومات خاطئة و هو على علم تام بما يقول و يفعل. كل ذلك من أجل الحفاظ على ((سمعة المربي)) و لو من خلال مظاهر مزيفة وشخصية مصطنعة.

قليـــل هـــم المربـــون الذيـــن استقـــرت فـــي نفوسهـــم القناعـــة بأن الاستثمـار العقلاني للغـة الصراحـة يفضي، على المدايـين المتوسـط والبعيـد، الى نتائــج ليست أسوأ مــن النتائــج التي حققتها المدرسة عندمــا اعتمدت إخفاء الحقيقة على التلاميذ و لجأت الى أساليب اللف و الدوران. فعندما يلتمس تلميذ مساعدة من معلمه، ويشعر هذا الأخير بحرج. ألا يكون من الأفضل مصارحته بعدم الاستعداد أو الرغبة في تقديمهذه المساعدة في عبارات واضحة و صادقـة، بـدلا مـن الدخـول في تلك الأساليـب الملتويـة التي لا يتورع فيهـا أصحابها عن تزييف الحقائق للوصول في النهاية الى نفس الموقف و الذي هو عدم تقديم المساعدة التي طلبها التلميذ. و باعتماد الصراحة كأسلوب للتعامل مع التلاميذ، فإن المربين يعودونهم على تقبل الأشياء كما هي على حقيقتها و لو كانت أحيانا لا توافق بعض ما يميلون إليه أو ما يرغبون فيه. فإذا سأل معلم تلميذه أن يتخلى عن سلوك مـا، نظرا لأنـه يتسبب في إزعـاج الآخريـن، فإن التلميذ الذي عوده معلمه الصراحة سوف يتوقف بدون أي تردد، و لا يتصور وراء إشارة المربي سوى هذا الدافع أو السبب المعلن رسميا أمامه.

إن واقع الممارسة التربوية لا يغيب فيه التعامل الصريح مع الطفال فحسب، بـل يشجـع فيـه الأطفـال و بقـوة علـى التحفـظ في تنـاول الواقــع وأحداثـه و على تعمـد أحيانـا إخفـاء بعـض الحقائـق لأسباب ((يفهمهـا الكبـار)) و لا تتاح لهم دائما فرصة التعبير بصدق عما يشعرون أو يحسون. فما أكثر ما طلب منهـم أن يتقبلـوا صورة خيالية عن المدرسة بعيدة عن الصورة الواقعية التي يلمسونهـا بداخلهـا أو يدركونهـا بحواسهـم فـي كـل لحظـة مـن لحظــات وجودهم بها. إنهم دوما يلقنون أن المدرسة مكان جميل ومريح، يتلقى فيه الفرد

العلــوم النافعــة و المفيــدة، و يقضــي فيــه أوقاتــا ممتعــة، كلهــا سكــــون وطمأنينــة الى درجة أنـه يتألـم حيـن يدق الجرس الذي يعلــن نهايـة الدروس، ((فيضطر)) الى ترك المدرسة و التوجه الى البيت. لكن الحقيقـة التي لا تغيـب عن المربي هي أن هؤلاء التلاميذ يتعلمون في الأيام الأولى من التحاقهم بها عدم محبتها و عدم الاستئناس بما فيها وبمن فيها. و هي حقيقة لا يمكن أن تطمسها النظرة المشرقة و المتفائلة التي تعززها المناهج، أو بصفة أدق الصورة التي ترسمها المواقف المعلنة.

إن أكبـر دليـل علـــى فشـــل المدرســـة فـــي أداء مهمتهـــــا، أن وجودهــا يظل مرهونا بمدى صرامة تطبيق ما يسمى بـ" إلزاميـة التعليـم"، حيث أن القانون أو العرف يجبر الآباء و الأمهات على تسهيل عملية التحاق الأبناء بالمدرسة، كما يجبر الأطفال على حضور دروسها. كذلك فإن ظاهرة الغياب والهــروب مــن المدرســة التي أصبحت تقلق المربين و أوليــاء التلاميذ، نظرا لاستفحالها و توسع دائرتها، تعتبر بدون شك مؤشـر واضـح على عجـز المدرسـة وإخفاقها في إقناع التلاميذ بجدوى المكوث بها و المواظبة على حضور دروسها. يضاف الى ذلك الحضور الشكلي الذي يسجله أغلبيةمن يأتون الى المدرسة دون كبير اهتمام بمـا يجري بداخلها. بل هـو حضور تستغله نسبة مـن المتعلمين للقيام بأنشطة و سلوكات مناهضـة للأهـداف التربويـة مثـل تعاطي المخـدرات أو ممارسة الشذوذ الجنسي أو تكوين جماعات أشرار. و تكون المدرسة هي المكان الذي يلتقون فيه و يخططون لمشارعهم الهدامة.

إن عمليــة التعلــم تــم فــي ظــروف نفسيــة و اجتماعيــة لا تبعــث في التلميذ الرغبة في حسن استغلال الساعات الطويلة التي يقضيها في المدرسة. كما أنها لا تحرك فيه المشاعر الإيجابية إزاء الأنشطة التربوية بمختلف أنواعها. أما الإحساس الذي يلازمه في معظم الأوقات التي يكون فيها جالسا أمام معلمه فهو إحساس السجين الذي ينتظر متى يخرج من سجنه. وفي الظروف الراهنة، يتعذر على المربين توفير الأجواء المناسبة والشروط الضرورية التي تحفز التلاميذ على الإقبال على عملية التعلم بنوع من التعلق والرغبة، لأنه حتى مع توفر النيات والاستعدادات للعمل على تحسين واقع التربية والتعليم،فإن هناك مشاكل عويصة و معقدة، صنفت معالجتها ضمن أولويات المدرسة و هي بالتالي تستأثر باهتمام المربين و أعوانهم و لا تترك لهم مجالا للتفكير في غيرها.

-5-

التلميذ

مجرد

مستهلك

تعـود أطفـال المـدارس انتظـار مـن معلميهـم تقديـم كـل شيء وتسجيل في كراساتهم مـا يملونـه عليهم، و لا يشرعون في إنجاز الأعمال المكلفون بهـا إلا بعـد حصولهـم على توجيهات إجرائيـة ضروريـة، و بعـد أن توصف لهـم المراحـل و الخطوات التي تتطلبها عمليـة الإنجـاز. و على هذا يصبح دور التلميذ في القسم منحصرا في التقليـد و المحاكـاة لا يحقـق فيهمـا أو بواسطتهمـا أدنـى فهـم ذاتي، و لا يحتـاج الـى استغـلال طاقتـه الفكريـة أو توظيف مهارة تعلمها أو اكتسبها بطريقة مستقلة خارج الإطار المألوف. لذلك فإن وجود عدد متزايد من التلاميذ الذين يعجزون عن متابعة أكثر التوجيهات التي تعطى بصورة شفوية و اعتمادها في الميدان و في الواقع العملي، ليس فيه ما يبعث على الحيرة و الغرابة، نظرا لأن هذا النوع من التمارين يتطلب درجة عالية من التركيز و الانتباه. في حين أن هؤلاء التلاميذ، بسبب قناعة انقدحت في عقولهم، ينظرون الى المعلومات المقدمة شفويا بأنها لا تحمل أية قيمة وبالتالي فهم لا يولونها أي اهتمام .. و بالنسبة لما يطلب منهم إنجازه فهي لا تقدم و لا تؤخر. و من هنا تفوتهم إمكانية الاستفادة منها. و الحقيقة التي يتغافلون عنها أن المدرسين يلجؤون أحيانـا الى الأسلوب الشفهي لتزويد تلامذتهـم بشـروح مكملة أو توضيحات ضرورية من شأنها مساعدتهم على تجاوز العقبات التي تواجههم حين يقومون بمعالجة موضوع ما. إلا أن تلاميذ المدارس اعتادوا التعامل مع ما هو جاهز ونقله كما هو. لهذا السبب يجدون صعوبة في تحمل مسؤولية الاستفادة من الشروح الشفوية.

على العموم، نتوقع مـن أطفال المدارس، عنـد مواجهـة المعضـلات، أن يتناولونها مباشرة بطريقة سبق لهـم أن "تعلموها" و بالصورة التي عرضت عليهم أول مرة. هذا في حالة ما إذا جاءت المعضلة شبيهة بتلك التي عولجت داخل الحجرة الدراسية. أما إذا عجزوا عن تحديد موقعها ضمن ما سبقت دراسته، فإن الموضوع المطروح أمامهم يفقـد قيمتـه، لأنهم لا يحملـون أيـة فكرة تتعلق بكيفيـة مباشرتـه .. كمـا أنه لا يثير فيهـم أي اهتمام أو أيـة رغبة تحفـزهم على بذل بعض الجهد بغرض استيعابه أو إيجاد حلول مناسبة له. وفي أحسن الأحوال والظروف يلجؤون الى تصنيفه ضمن المواضيع التي لم يدرسوها بعد، و يعتبرون ذلك مبررا كافيا يزهدهـم في بذل أي جهـد إضافي لمعالجتها. في هذا المستوى ينبغي التنبيه كذلك على خطورة ترك التلاميذ يتعاملون مع رموز و إشارات اصطلاحية لا يفقهون معناها أو مدلولها بصورة دقيقـة و محددة، أو ليست لديهم أية فكرة حول ما تمثله في عالم المحسوسات. قد يعني هذا بالنسبة للبعض أن تلك الألفاظ المتداولة و المصطلحات لا قيمة لها، و أن عمليات الفهم والإدراك والتعلم لابد أن يطلبوها بوسائل أخرى دون سلوك طريق الرمزية الشائك و المظلـم. و أقرب وسيلة يختارونهـا بعـد ذلك هـي اللجـوء الى الارتجالية و المحاولـة و الخطـأ في تقديـر الحلـول و الأجوبـة. و بذلك يبتعدون عن المنهج العلمي الموضوعي بإلغاء عناصر هامة في حياتهم التربوية التعليمية مثل اعتماد التخطيط، و تنمية الاستعداد للتجاوب مع كل ما هو من صميم المنطق أو يخضع للتسلسل المنهجي. و تتضاعف درجة الخطورة عندما تغزو المصطلحات الغامضة الأطفال في مرحلة مبكرة من حياتهم التعليمية، فتساهم بطريقة مباشرة في تشويه صورة الواقع لديهم، وتكون انطلاقتهم بالتاليخاطئة.

وما يزيد الطين بلة أن المدرسين حين يتضايقون من عجز التلاميذ عن التجاوب معهم، و عن حل المسائل التي يعرضونها عليهم، فإنهم غالبا ما تجدهم يستعجلون تقديم الحلول بأنفسهم دون مزيد من الانتظار بغرض القيام باختبار حقيقي لتلاميذهـم. هـذا الموقف يعزز في هؤلاء التلاميـذ الرغبـة في ترقب الأجوبـة و عـدم استغـلال إمكاناتهم الذاتيـة لاستخراجهـا و الكشـف عنهـا. والحصيلة في نهاية الأمر لا تبعث على التفاؤل .. حيث أننا لا نعرف أي نوع من التعلم استفادة التلاميذ، ولا أية خبرة اكتسبوهـا من تجربة يقوم فيها المعلم بعرض مشكلـة ثم يختـار لهـا طريقـة الحـل، دون إلـزام المتعلمين ببذل جهد فـي مستـوى المشكلـة المطروحـة و الوصـول الى الحـل الذي يلائمهـا. إن المدرسـة لا تساهـم بهـذه الأساليب فـي تنميـة عقـول مبدعـة، وتقوم بدلا من ذلك بإنتاج العقول المستهلكة.

الفصل الثالث :

العملية التربوية

تخنقها

النظرة القاصرة

مــن الأسبــاب المباشــرة التــي أدت الــى تهميـــش المدرســة والتقليـل مـن شأنها، الغموض الذي يشوب وظيفتها و يطبعها في كل ناحية من نواحيهـا. كمـا أن أزمتهــا تكمـن في الأهـداف بالدرجـة الأولـى، بحيــث أن العديــد مــن القضايـا المصيرية التي يتحدد على ضوئهــا الدور المنــوط بهــا، تبقى لأسباب كثيرة عالقة و بدون الفصل الحاسم و الصريح فيها.

فــي خضـم هــذه الحالــة مـن الاستقــرار التــي تعرفهــا المدرســة، يجد المربون أنفسهم مضطرين و لو بصورة ظرفية مؤقتة، الى الانطلاق في العمليـة التربوية مـن قواعــد جزئيـة، هشـة أحيانا، و مــن أسس غيــر متينــة. لذا فإن المواقف التربوية التي ينتظر منها الجميع أن تجسد الفلسفة التربوية للمدرسة و من ورائها للمجتمع ككل، تظهر متناقضة فيما بينها، و لا يعالج أصحابهـا مـن خلالهـا سـوى ظروفا آنيـة، منعزلـة عـن كـل مـا سبـق أن قدمـوه أو يمكنهم تقديمه مستقبــلا. و هي إشــارة واضحة الى غياب النظــرة العميقة والشاملة في السياسة التربوية المعتمدة.

فــي هـــذا الفصـــل نحـــاول أن نتعـــرض لبعــض المواقــف والممارســات و كذا بعض القناعات التي نبرر وجودها بغياب التصور الشامل والعميـق المتعلق بشــؤون التربيـة و التعليــم. سوف نبدأ أولا بطرح جملة مـن الأسئلــة التي ظلت بدون إجابـــة بسبب عـــدم وضــوح الرؤى لدى المربيـــن.

نمر بعد ذلك الى بحث و مناقشة الدافع الذي يقف وراء عرض بعض المواد الدراسية بأساليب تحجب النور عن التلميذ الذي لا يجد في متابعــة مواضيعهــا أي ذوق و أية متعة .. و لا يعرف لماذا يدرسها أصلا. و سيكون تركيز حديثنا بصـــورة خاصة على مـادة الرياضيــات. في فقــرة ثالثـة نحـاول أن نتأمــل في الطريقة التي يعامل بهـا التلميـذ داخـل القسـم و كيف تساهــم هــذه الطريقــة بدورها في التلبيس عليه سواء بالنسبة لما هو مطلوب منه القيام به في المدرسة، أو فيما يتعلق بتحديد السلــوك المقبــول و الموقف المناسب و ما يعتبر غير مقبول و غير مناسب. بعدهـا ننتقـل الى تقويـم سيـر العمليـة التـربويـة و نلتفت بشكـل خـاص الى الكيفيــة التي يتقــدم بهــا التلميــذ أو يخـرج بهـا من موضوع الى موضوع آخر، أو يرتقي بها من مستوى دراسي الى مستوى أعلى منه. وهي عمليات تثار حولها بعض التساؤلات نظرا لأنهــا تتــم بصــورة ارتجالية وانطلاقا من تقديرات سطحيــة و أحيانــا خاطئــة. و أخيــرا نتطــرق لموضــوع اللعب كإطار تربوي له خصوصياته، غيــر أنــــه، بسبب ضيق الأفق التي تتــدرج فيهـــا العملية التربوية عامة، بقيت الآراء متضاربة حولــه، وظـل الموقف المعلـن رسميا إزاءه يعتبــره موضوعـــا مندمجــا فــي المنظومـــة التربويـــة، بينمـــا لا يهتـــم بـــه مـــن الناحيـــة العمليـــة إلا في حــدود ما يســمى بعمليـــة الترفيه على النفس.

-1-

أسئلة

لا بـد

من تقديم فيها

إجابة واضحة

حتى تستطيع المدرسة احتضان تربية هادفة، لا بد من إبراز دورها داخل المجتمع و تحديد بصفة واضحة الأهداف التي تعمل على تحقيقها. يلي ذلك ضرورة اتخاذ الإجراءات و التدابير و توفير جميع الوسائل اللازمة ثم الشروع في العمل الميداني بطريقة واقعية تحت رعاية و إشراف تكون من أهم خصائصه الكفاءة و القدرة.

في هذا السياق نسأل أنفسنا كمربين عن حقيقة ما يدور في فلك مدارسنا، و عن الجهود و الطاقات " أين و كيف و لماذا تصرف؟ ". هل يحمل المربون أهدافا واضحة توجه أعمالهم؟ هل الطرق والوسائل التي يعتمدونها، ينتقونها انطلاقا من هذه الرؤى الواضحة، فتمكنهم بالتالي من إدراك الغايات التى اقتنعوا بها و يتحركون برغبة شديدة من أجل تجسيدها؟ كذلك هل نلمس للعملية التعليمية في جزئياتها و كلياتها آثارا في حياة الأطفال، حيث يمكن رؤية ما تحدثه من تغييرات إيجابية تشمل جميع مظاهر شخصيتهم، بالإضافة الى تراكمية هذه الآثار عبر أيام و أسابيع و شهور و سنوات تواجدهم بهذه المؤسسة؟ هل ما يجري داخل الحجرة الدراسية يقوم به المدرسون أو يشجعون عليه لمجرد أنه لا يكلف كثيرا، أم لأنه يتناسب مع طبيعة موقع المدرسة الجغرافي، أم لأنه يتماشى مع التكوين و الإعداد للذين خضع لهما المدرسون أنفسهم، أم لأنه يتجاوب مع أولويات الجهة الوصية أو مع

مصالح إدارية محضة، أم أن ذلك كله عبارة عن تقاليد تأصلت في المدارس، لا ينبغي مخالفتها بغض النظر عن كونها تفيد التلاميذ أو لا تفيدهم، تساعد عملية النمو عندهم أو تعطل سيرها الطبيعي ...الخ؟

إنها عينة من التساؤلات التي تطرح نفسها في ميادين الممارسة التربوية،وتعطي صورة مصغرة عن طبيعة التحديات التي تواجه العمل في قطاع التربية الحساس. و إن عدم التفرغ لبحث هذه القضايا ومعالجة مثل هذه المشاكل يمثل في حد ذاته مظهرا من مظاهر العجز والقصور و الإخفاق .. لأن بدون الإجابة على هذا النوع من الأسئلة، لا يمكن أن نعرف بكل شفافية و موضوعية أين يتجه العمل التربوي، و طبيعة و نوع الأهداف التي سيتوج بتحقيقها، و العدد الذي أنجز منها و ما بقي في طريق الإنجاز، و أنجع الوسائل و أنسبها في كل مرحلة من مراحله ..

إن العملية التربوية الحكيمة و الراشدة تستند الى فلسفة المجتمع الشاملة و تستمد توجيهاتها، التي تحدد على ضوئها خطواتها، من نتائج الدراسة العلمية المحايدة و النزيهة. هذه الأخيرة هي التي تكشف عن الحاجات و ترتب الأولويات و تصنف الضرورات دون شطط أو إجحاف في حق أي طرف. إلا أن نظرة سريعة و مباشرة الى الواقع التربوي تشير بوضوح الى أن ما يجري في المدرسة أمر يفلت من قبضة التخطيط و التوجيه و لا تستوعبه الفلسفة الهادفة. إن التعليم بعبارة أخرى،

عملية غير متحكم فيها من قبل المشرفين عليها .. كما أن الآثار الناجمة عنها، سلبية كانت أو إيجابية، لا تظهر في غالب الأحوال كنتائج متوقعة ومنتظرة، بل و كثيرا ما تأتي مفاجئة يصعب فهمها و تبريرها. و إذا كان في وسع عدد لا بأس به من المعلمين تحسس القدرات الكامنة لدى التلاميذ النجباء و بناء توقعات موضوعية تتعلق بهذه الفئة التي تتشكل من أقلية، فإن فشلهم في تأطير بقية التلاميذ، التي تمثل أغلبية، بات واضحا و مؤكدا، خاصة و أن إنجازات هؤلاء تقف في حدود متوسطة لا تستلفت أنظار المشرفين إلا بصفة نادرة.

و هكذا فإنه رغم أن حجم الساعات التي يقضيها أطفالنا في المدارس كبير نسبيا و أن عدد السنوات المتعاقبة من أجل الدراسة له دلالته، كما أن الجهود المبذولة من كل الأطراف عظيمة، و الأموال التي تصرف معتبرة، إضافة الى عدد الأنشطة التربوية المبرمجة التي تبدو في الظاهر مفيدة و قيمة، و عدد المؤطرين الذي يتضاعف سنة بعد سنة، و تتضاعف معه ميزانية عملية التكوين المتواصلة، إلا أن ذلك كله لم يثمر سوى نتائج ضعيفة و هزيلة لا ترضي المربين أنفسهم، كما أنها لا تفي بحاجات الأفراد و المجتمع، و تقف، كما أشرنا، دون مستوى تلك الجهود المبذولة.

إن الوضع السيء الذي يتخبط فيه المربون يطرح إشكاليات جديدة باستمرار، خصوصا في الجانبين التربوي و التسييري ..

وتتـم معالجتها عادة بصورة جزئية وخارج الإطار العام الذي ظهرت فيه أول الأمـر. و بدلا مـن تسليط الضوء على أصول الانحراف في العملية التربوية للوصول الى مستوى من التحكم في كل ما تفرع عنها، فإن جهود المخلصين تبـدد في الفـروع و الجزئيـات، علمـا بأن طريق الإصلاح في هـذا الاتجـاه هـو طريـق مسـدود لا يؤدي الى شيء، و لا تنفـع معـه عمليـة تجنيـد الطاقـات ومضاعفة الجهود. مـن هنا كان لا بد من تأمل جاد في هذا الواقع و لا بد من تقويـم موضوعي لمـا يجـري داخل المدرسة و تصحيح المسـار بهـا بغـرض تمكينهـا مـن القيـام بالدور المنوط بهـا على الوجـه الأكمـل، و أن تحـدد لهـا الأهـداف بكل وضوح، و تعد لها المناهج الصالحة لتحقيق هذه الأهداف.

-2-

ما المانع
أن يجد التلميذ
في تعلم
الرياضيات متعة؟

إن تدريس مادة الرياضيات كثيرا ما أخفى الحكمة و الهدف من مطالبة تلاميذ المدارس بتحصيل كم هائل من الجزئيات الدقيقة والإلمام بكثير من التفاصيل التي تبدو فاقدة المدلول و المغزى بالنسبة لمتطلبات الحياة الاجتماعية في ظاهرها. و مما يزيد هذا التدريس تعقيدا، فيحصل إزاءه نفور، أن يغلب عليه الاستعمال الاصطلاحي بشكل مكثف وغزير، حتى تتحول الحصص التعليمية أحيانا الى مناسبات يدخل خلالها المدرس و التلميذ في عالم من المجردات من الصعب إدراك كنهها أو تصورها على حقيقتها. لذلك نجد نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ تقف دون المستوى المتوسط من حيث الفهم و الاستيعاب. و تجدر الإشارة هنا الى أن نتائج الدراسات العلمية، التي تناولت هذا الموضوع، ربطت مستويات التحصيل في مادة الرياضيات بالطرق والأساليب المعتمدة في تدريس هذه المادة (8). إذ أنه بإمكان المعلمين تبسيط مسائلها و جعلها في متناول عدد أكبر من التلاميذ مع ضمان حضور فعلي و إقبال شديد على تعلمها. فهم يستطيعون تحويل مادتهم الى مصدر من المصادر الهامة التي تساعد على تجسيد التعليم الحقيقي و المفيد، بدلا من مجرد تعلم شكلي و صوري لقوالب توارثتها الأجيال على أنها معقولة و منطقية. كذلك بوسعهم أن يجعلوا منها وسيلة فعالة تنتعش بها العملية الفكرية و تشحذ بواسطتها الملكات العقلية .. علما بأنها، في الصورة التي تقدم فيها حاليا، ترهق عقول الصغار و لا تساعد على استغلال مواهبهم و توظيفها.

إن مــادة الرياضيــات، كبقيــة المــواد العلميـــة المقـــررة، يمكـــن اللجــوء في تدريسها الى الطريقة المخبريـة المكيفـة حسب طبيعـة موضوعهــا. وذلك من شأنه أن يدفع بالتلاميذ الى اكتشاف الحقائق الرياضية بأنفسهم في جو ممتــع تنشـرح لــه الصـدور و تستأنــس بــه النفــوس(9,10)، بعـد مـا كانـوا يأخذونهـا في قوالب جاهزة لا تخضع لأية مراجعة .. و هي الصورة التي ظلت تبعـث على القلـق و تـؤدي الى حالــة انقباض النفـس في أوســاط المتعلمين. و من الإجراءات العملية المساعدة على تهيئة أذهان التلاميذ و تجاوز السلبيات التي تتخبط فيها الطريقة التقليدية في عرض مادة الرياضيات و باقي المواد العلمية، نذكر بالخصوص:

1- تمكين التلاميذ مــن القيام بعــدد معقول مــن التجارب يستعملــون فيها أدوات و وسائل قياس متنوعة تسمح لهم بالوقوف على الحقائق بطريقة عمليــة. و إذا اضطر المدرس الى تقديم شــروح إضافيــة، ينبغي أن ينطلق فيها مـن مستوى أفــراد المجموعة و واقعهم، و مــن الحقائق و المعطيــات التي اكتسبوها فعلا .. و ألا تكــون هــذه الشــروح مقطوعــة تمامــا عمــا تعلمــوه سابقـــــا.

2- إتاحــــة الفـــــرص الكاملـــــة للتلاميـــــذ لمباشـــــرة النشــــاط المطلوب منهم بالطريقــة التي يرون و يختــارون مــن تلقــاء أنفسهــم، مــع مطالبتهم بتدوين في كراساتهــم مــا توصلوا إليــه مــن أجوبــة و حلــول. ذلك أن تدخلات المعلم، التي يستدعيهــا العمـل التربـوي في مثـل هـذه الظـروف،

تكــون أكثــر واقعيــة و أكثر تجاوبا مــع احتياجـات كـل تلميــذ .. كمــا أن المعلــم سيكــون فــي موقــع يسمــح لـــه بتقويـــم العمليـــة التعليميـــة ومستويـات التقدم فيها.

3-مــع مــرور الزمــن يدرك الجميـع أن مــا قامــوا بــه في وقت مــن الأوقــات يمثــل جــزءا مــن كـل. هذا الكــل تكاملـت عناصــره عبــر مراحـل و بصفــة تدريجيــة، ممــا يجعــل عــددا أكبـر مـن التلاميـذ يستطيعون، و بكـل سهولــة، إدراك الجزئيات الدقيقـة، و ملاحظـة، و بسرعـة فائقـة، أوجــه الشبــه والاختـلاف بيــن الأشيـاء و الصـور و الظواهـر و الأحداث، و استخـلاص النتائـج بحسب مــا يتوفرون عليه من معطيات، مــع بناء تعميمات عديدة على كثير من الأصعــدة، الى أن تصبح غالبيتهــم، على الأقــل، قـادرة على حــل المعضلات الرياضيــة مباشــرة بدون اللجـوء الى الأدوات و الوسائـل المساعـدة، و بدون الاعتمـاد الكلي على التجـارب المحسوسة. إنهـم استوعبــوا المفاهيـم الرياضيـة في سياق معالجة المسائل الرياضية، و استوعبوهـا بأنفسهـم. مـن هنـا أصبحت تشكل رصيدهم المكتسب بالطريقة الذاتيــة و بالجهــود الخاصــة. لذلك تراهــم يستعملونها على بينة تامة بها و وضوح كامل، و بتحكم فيها شبه مطلق.

4-حتى يتسنــى للمربيــن التعـــرف علــى الأدوات التــي يميـــل اليهــا التلاميـذ، و التي يساعــد اللجــوء اليهــا علــى نقـل أكبـر قــدر مــن المعانــي وأكبــر عــدد مــن المفاهيــم الرياضيــة، و علـى تنويـع التجـارب التي يجـدون في القيام بها سعادة و متعة زيادة على الفائدة، و كذا على تأطير أنشطة علمية

مكملة يتحرك فيها التلاميذ بحرية أكبر و بأقل عدد ممكن من تدخلات المربين للتوجيه أو التصحيح .. حتى يتسنى لهم ذلك كله، لا بد أن يخصصوا وقتا كافيا و ألا يستعجلوا النتائج التي تثمرها عملية النضج، وسيدركون أنه مهما استغرقت عملية التأمل و البحث وقتا طويلا نسبيا، فإن المعطيات التي تجتمع للمربين حول الأفراد بعد ذلك سوف تجنبهم الوقوع في الأخطاء التربوية ذات الأضرار الخطيرة.

إن توفير هذا المناخ أثناء تدريس مادة الرياضيات سيغير كثيرا من اتجاهات التلاميذ نحو هذه المادة و مدرسها، كما سيضمن تجاوبا أكبر من قبلهم و مضاعفة هادفة للجهود من شأنها أن تعبد أمامهم طريق النجاح، و اكتساب ما يحتاجون إليه من حقائق رياضية و ما يرتبط بها من قدرات ومهارات تساعد على عملية التكيف.

-3-

نظرة

تشاؤمية

قالت امرأة و هي تخاطب أحد المعلمين: " أنا أرى أنكم تخطئون عندما تحاولون جعل العمل المدرسي عملا مرغوبا فيه منقبل الأطفال حتى يقبلوا عليه بشغف ومحبة...إن هؤلاء الأطفال سوف يقضون معظم سنوات العمر في القيام بأشياء لا يحبونها و لا يجدون أية رغبة في القيام بها ... لذلك يصبح من واجب المدرسة أن تعودهم عليها من الآن "[1].

و ما أعجبها من نظرة الى الحياة و ما أصدقها .. إنه منطق البسطاء الذي لا يخطئ الحقيقة و لا يجانب الصواب. أما التوابل الأخرى التي يضيفها علماء الكلام و الفلاسفة في تحليلاتهم، فإنها لن تغير صورة الواقع التي يعيشها كل فرد في المجتمع. إن هذه المرأة بنت استنتاجها على مقدمات لا مجال لرفضها أو محاولة إنكارها. فما دامت الحياة التي يحياها الناس هي عبارة عن سلسلة من المشاكل و العقبات لا نهاية لها، ألا يكون من واجب المدرسة حينئذ تحضير الأفراد لمواجهة هذا الواقع بالذات؟ فلماذا ينشغل المعلم في القسم بالطفل و ما يميل إليه أو ما تستهويه نفسه، و هو يعلم علم اليقين أن حياة الغد التي تنتظر هذا الطفل المسكن لا يكون له فيها حق الرأي أو حق الاختيار؟ و كأن هذه المرأة تريد أن تقول للمعلم: " إن ابني سوف يُقبل على حياة يكون فيها مستعبدا و مستخدما، و لهذا أسألكم بالله أن تعوّدوه على مرارة هذا المصير الذي ينتظره و الذي لا مفر منه ".

1- نقل انشغالات هذه الأم *جون هولت* في كتابه « How Children Fail » John Holt - ص.159.

و الغريب أننا نتوقع من الذين يحملون هذه النظرة عن الحياة عامة و عن حياتهم الخاصة أن يحرصوا أكثر من غيرهم على أن تكون حياة أطفالهم أحسن، و ننتظر منهم أن يقولوا مثلا : " لقد حُرمنا من فرصة عيش حياة سعيدة و حياة هادفة، فالرجاء منكم تربية أطفالنا تربية تسمح لهم بتحقيق ما عجزنا عن إدراكه في حياتنا ". و هما في الحقيقة نظرتان متناقضتان و متعارضتان إلا أنهما تتعايشان على مستوى التوجيه التربوي و الممارسة التربوية، و آثارهما السلبية إنما تظهر عند الفرد الذي يتلقى هذه التربية. نعم إنه التناقض الذي تحاول المدرسة التعايش معه. فمرة يرفع فيها شعار الدفاع عن مصالح المجتمع و يطلب فيها من الفرد أن يذوب في الإطار العام و يخفي رغباته و ميوله. و بعد تقويم للوضع تكون الحصيلة: ضياع الفرد و ضياع المجتمع. و مرة أخرى يتحول الانشغال صوب الفرد فيتعزز الاهتمام بإشباع حاجاته التي أصبحت تحتل مكانة رفيعة ضمن الأولويات التربوية، و لا يترك إلا هامشا صغيرا يخصص لما يعتبر من المصالح العامة. و هنا أيضا، عند تقدير الحصيلة، نجدها عبارة عن سراب و أوهام. إن تكرار هذه المأساة عبر عدد من الأجيال هو الذي دفع هذه المرأة الى اعتناق التشاؤم كحل واقعي و موضوعي. بما أن المؤسسة التربوية عجزت عن القيام بوظيفة التغيير الإيجابية في المجتمع، فأولى بها أن تستسلم للواقع الاجتماعي وتُخضع مناهجها و برامجها لهذا الواقع، تفاديا للدخول في تناقض معه أو مع توجهاته .. و تصبح المدرسة "فعلا" في خدمة هذا المجتمع ومصالح أفراده. علما بأن كل تغيير هام يعرفه المجتمع سوف تتأثر

بـه المدرسـة.. و المهـم فـي هـذا كلـه المحافظـة علـى الحـد الأدنى مـن الانسجـام بينهمـا و التقـارب فـي وجهـات النظـر المعتمـدة مـن قبلهمـا. لكـن يبدو أن المرأة المستغيثة تعرف مسبقا أن الوضعية التي تعيش فيها المدرسـة حاليـا لا تسمـح لهـا حتـى ببرمجـة و تأطيـر التشـاؤم الذي يمكـن أن يعطيهـا شرعيـة الوجـود و البقـاء، باعتبـاره الأمـر الذي تحـوم حولـه أكثـر الآراء و يشهـد عليـه كواقـع ملمـوس أكثـر أفـراد المجتمـع. إن الخطـأ التربـوي الـذي نبهـت عليـه المـرأة يتمثـل فـي تبنـي المؤسسـات التربويـة برامـج تنسـج واقعـا خياليـا مـن المستبعـد إذا أن يدركـه التلاميـذ فـي حياتهـم. و هـي الطريقـة الوحيـدة التي وجدتهـا المدرسـة للتعبيـر عـن موقفهـا، مـع عـدم إضفـاء الشرعيـة على الواقـع الذي لا يطمئـن إليـه المربـون برمتهـم. لكـن هـؤلاء يعرفـون أن الموقـف الـذي تتبنـاه مؤسستهـم لن يؤثر في واقـع النـاس المؤلـم، و بالعكـس، فإنـه يساهم بقـوة فـي تدميـر أفـراد المجتمـع أدبيـا و معنويـا، ليبتلعهـم بعـد ذلك التيـار التشاؤمـي .. و يصبـح الجميـع يدورون فـي حلقـة مفرغـة، و لا أحـد يمـلك القـدرة عندئـذ علـى إيقـاف حركـة الدوران أو توجيههـا والتحكم فيها.

-4-

المدرسة

تزكي

الانقياد

و الاستسلام

يميـــل المربـــون أحيانـــا الـــى وضـــع الســـلوك الطيب و الخلـــق الرفيـع في نفـس الخانــة مــع خصائــص ذاتيــة أخــرى كالكفــاءة و القــدرة. ولعـل تلقائيـة كثيــر مـن مواقفهـم المسجلـة أثنـاء ممارستهـم لوظيفتهـم هـي التي تجعلهـم لا يقـدرون بصفـة موضوعيـة حجـم الفـروق الشاسعـة الموجـودة بين تلك الصفات و الخصائص. لذلك فهم يتعاملون معهـا بنفـس المنهجيـة وباعتمــاد نفـس الطريقـة التربويـة، الأمـر الذي يجعـل التلاميـذ لا يحسنون التصرف نظـرا لأنهـم لـم يتعلمـوا بعـد قيمـة كـل خاصيـة أو صفـة أو مظهر، كمـا أنهـم لـم يدركـوا مكانـة كـل عنصـر مـن تلك العناصر في الإطــار العــام وداخــل النسيــج التربـوي الشامــل. و مـن بيـن مــا يمكــن ملاحظتـه في هذا السيــاق، سعـــي المعلـــم الدائـــم لتزكيـــة و تعزيـــز الســـلوك الانقيـــادي والاستسلامـــي داخـل حجـرة الدراسـة. غيـر أن هــذا الانقيـاد الـذي يحبـذه المربـون، رغبة منهم في توفير جـو الهـدوء و فــرض الانضبــاط و إبعــاد كــل مــا مـن شأنـه أن يشـوش الأذهـان و يعكـر جـو العمـل، يخفي أشيـاء أخرى لهـا دلالتهـا، حتى و لو كانت هـذه الأشيـاء لا تطفـو علـى سطـح المعاملــة. والصحيـح الثابت أن استسلام التلميـذ أو انقيـــاده لا يعنـــي بالضـــرورة أن التلميـــذ تمكـن مـن استيعـاب الدرس أو فهـم جزئياتـه .. كمـا أنـه لا يعبـر بصــدق عــن اكتسابــه لخلــق كريــم أو لخصــال حميــدة. و فـــي الظاهـــر، لا يعني أكثـر مـن تجسيـد عملي لرغبـة أفصـح عنهـا المربـي ..و يقـــوم التلميــذ بهذه الاستجابــة قصـد إرضــاء هــذا المربـــي و تجنــب إثــارة غضبه ..

و لا يفيد ذلك بالضرورة حصول تعلم أو تقدم في العملية التربوية، كما قد يتصور بعـض المربيــن. مــن هنـا، يتعين على المربين مراقبـة مواقفهـم، و تقدير الطريقة التي يفهم بها التلاميذ هذه المواقف و الكيفية التي يتجاوبون معهـا. فعندما يعاتبون أو يعاقبون العناصر المتمردة التي تنتهك حـدود الآداب العامة داخـل القسـم، و في المقابـل عندمـا يزكـون أو يذكـرون بخيـر العناصـر التي تعـرف بالهـدوء و الانقيـاد، يجب ألا يعتبـر التلاميذ العقوبة كإشـارة تعبـر عـن وجود عجز في متابعة الدراسة من قبل المجموعة المعاقبة، أو فشـل في فهـم و استيعاب الدروس و كذلك ألا يروا في التنويه بالسلوك المستقيم و الأخلاق القويمة إشارة الى وجود تفــوق في الدراســة أو نجاح في الإلمام أو الإحاطة بمــادة دراسيــة أو موضـوع مـــا. إنـه مـن صميم واجـب كـل مربـي أن يتحسـس اتجـاه فهـم تلاميـذه لــه و مـدى سلامــة هــذا الفهـم، و كيــف يتجـاوب هـذا الأخيــر مــع متطلبـات الأهـداف التربويـة المرحليـة أو غيرهــا. فـي نفـس هــذا السيـاق، يجـب أن ننبــه علـى أمــر بالــغ الخطــورة و هــو أن حاجــة الإنسـان الــى المحبــة و الاعتــراف لا يمكـن إشباعهــا ببعـض المظاهـر الفارغـة. و إذا شعـر الطفــل فـي المؤسسـة التربويـة أن حصولـه على انتبــاه معلمــه أو كسب ثقتــه و تعاطفــه يجب أن يمــر مــن طريــق التـزام الآداب التي يشجع عليها هذا المعلم بطرق مباشـرة و يرضاهــا، كالجلوس معتـدلا، و عـدم رفـع الصوت بالتشويش و الإزعاج، والمكـوث داخل القســم هادئــا...إلــخ، فإنــه قــد ((يرتـــــدي)) هــذا اللبــاس أمــام المعلــم ويُظهــر لــه انقيـادا تامــا و طاعــة مطلقــة، و هــو لا يــرى فــي ذلك أكثـــــر

من وسيلة ناجعة لإرضائه، سوف يستغني عنها بمجرد ما تتخلف الآثار المترتبة عنها. و على العموم تبقى سياسة إرضاء المعلم مفتوحة على احتمالات كثيرة .. و لتحقيق الهدف المنشود، فإنه لا يتورع عند تحديد الوسيلة كما أنه لا يجد حرجا في تبني الطرق الملتوية و الأساليب غير الشريفة. و من المواقف السلبية التي نجمت عن هذا الواقع، رغبة التلاميذ و حرصهم الشديد على الحصول على الإجابات الصحيحة التي سبق للمعلم أن عرضها، و ذلك بأية وسيلة كانت، تظاهرا أمامه بالمعرفة و القدرة، حتى و لو كانت الحقيقة غير ذلك.

إن سقوط المعلم في لعبة التلاميذ هذه سوف يعزز الضعف في ناحيتين على الأقل:

1-لن يتعلم هؤلاء التلاميذ بالصورة التي ترفع عنهم مظاهر الالتباس و الغموض. ففي الظاهر حصل عندهم فهم ـ والإجابات الصحيحة المقدمة من قبلهم على التساؤلات الموجهة إليهم دليل على حصول هذا الفهم، و مكافأة أصحاب هذه الإجابات بالتنويه والتشجيع هي تأكيد لذلك ـ إلا أن هذه الإجابات لا تعبر بصدق عما أصبح من المكتسبات التربوية الحقيقية بالنسبة للتلاميذ.

2-ينتهي عدد كبير منهم الى القناعة بأن مزج الكذب والتحايل و الاعتماد على الآخرين مع الطاقة الذاتية المبذولة قصد

الحصول على الأجوبة المطلوبة هو بالفعل ما ينتظر من الإنسان القيام به في المدرســـة.

هذا ما تشجع عليه حاليا المؤسسات التربوية، سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة .. إذ أن كل ما ينطوي عليه محيطها يؤكد على بعض المظاهر التي غالبا ما تخفي وراءها حقائق مؤلمة. و إذا أصبح همّ المربي الوحيد أو انشغاله الأول يتجه نحو تحقيق التكيف مع هذا الواقع المنحرف، و قد اطمأن الى إيجابية الدور الذي يؤديه، فإن المدرسة نتيجة لذلك ستظل مهتمة بالمحافظة على نمط التكوين الشكلي، و بضمان تخريج الدفعات المتعاقبة من حملة الشهادات والألقاب العلمية .. علما بأن هؤلاء الخريجين، عند نزولهم الى الميدان العملي الذي لا يعترف إلا بالكفاءة و المهارة، ستكون صدمتهم قوية و شديدة. و كما لاحظنا في بداية هذه الفقرة، يكون الانحراف بسيطا في أول الأمر و لا ينبئ بأية خطورة، لكن، و نظرا لغياب نظام تقويمي صارم و دقيق يتابع الآثار التي تنجم عن هذا الانحراف ويصححها وقت ظهورها، فإن ما بدأ بسيطا أمس صار اليوم معقدا، ومع الأيام تزداد زاوية الانحراف انفراجا و توسعا، فيتحول جل نشاط المدرسة الى استعراضات شكلية يتيه خلالها الفرد عددا من السنوات .. فإذا ترك المدرسة و دخل في عمق المجتمع، جاءته المفاجأة .. عندئذ تظهر ((الثمرة)) الحقيقية.

-5-

الانتقال في
العملية التربوية
مبني على تقديرات
خاطئة

مــن الأخطــاء الشائعــة فــي المؤسسات التربويــة، حكــم المعلــم فيهــا على التلميــذ مــن خــلال بعض المظاهــر المضللة أو الإشارات غيــر الواضحة. و على هذا الأساس يقــرر، مثــلا، أن تلميــذه فهــم الدرس أو أنــه على استعداد ليدخل معه في الموضوع الجديد أو أنه غير قادر على متابعة الدروس مع هذه المجموعة أو تلك، و بالتالي يجب عزله أو العودة به الى مستوى أقل من المستوى الذي يباشره حاليا. و نجد المدرس أحيانا قد بذل جهودا معتبرة و خصص أوقاتا طويلة في شرحه بعض المسائل أو في معالجته لبعض المواضيع، لكنه عندما يقترب من تحقيق الهدف و إيصال الفهــم الــى التلاميذ، يتوقف عــن تقديم المزيــد مــن الشروح المكملة والتوضيحات الضرورية، لمجــرد أنــه لمس بعض التجاوب العام مــع مــا يعرضـــه. و الحقيقة أن هذا التجاوب هو مؤشر إيجابي لبداية حصول الفهــم، و الذي بإمكان المــدرس إيصالــه الى نهايته شريطة ألا يتعجل الخروج مــن الموضــوع و الانتقال الى موضوع جديد .. علما بأن عددا قليــلا من التلاميذ يتمكنون من متابعة المدرس حين يكون انتقاله من درس الى درس أو من موضوع الى موضوع آخــر انتقــالا سريعــا و بدون سابق إعــداد. و تظل الأغلبية الساحقة متأرجحة بين استيعــاب جزئي أو فهــم ناقـــص يشوبـــه الالتبـــاس و الغمـــوض. هـــذه المجموعـــة الغالبـــة

تحتاج فقط الى بعض التوضيحات الإضافية يقدمها المدرس لتكتمل عملية الفهم عندها، خاصة إذا صاحبتها تمارين في الموضوع يساهم حلها في تبديد أوجه الغموض المتبقية و رفع كل التباس.

متى نقول مطمئنين " إن التلميذ فهم الدرس " أو بعبارات أخرى، ما هي المظاهر التي تعبر عن حصول الفهم الحقيقي لديه؟

إن الإجابة على هذا السؤال لا تكون إجابة نموذجية، ذلك أنها تختلف من مربي الى مربي آخر نتيجة اختلافهما في تقويم ما يجري داخل القسم. إلا أن المظاهر التالية تعتبر، في نظرنا مؤشرات إيجابية تنم عن حصول الفهم لدى التلاميذ:

1-قدرة التلميذ على التعبير عنه، أي الفهم، في كلماته الخاصة.

2-إعطاء أمثلة مناسبة من إنتاجه و اختياره يجسد فيها هذا الفهم.

3- قدرته على توظيف الاستيعاب الحاصل أو الفهم في ظروف جديدة وبالملابسات العديدة و المتنوعة.

4-تمييز ما استفادة من تعلم عن حقائق و معارف أخرى مشابهة له في بعض الخصائص و الأوصاف.

5-التنبؤ ببعض نتائجه. هذا التنبؤ الذي يبنيه التلاميذ على أساس الفهم.

6-قدرته على تعريف الشيء الذي تعلمه و ذلك بذكر نقيضه وعكسه.

إن مثل هذه المواقف و السلوكيات إذا بدت مستقرة و ثابتة، يمكن أن تساعد المدرس على تمييز التعلم الحقيقي من التعلم الشكلي، كما يمكن اعتبارها مؤشرات قوية يستطيع المعلم، على أساسها توجيه دروسه و بلورة طرق عرضها و تقديمها.

هناك بعض الباحثين قالوا بعدم وجود تعليم حقيقي وآخر شكلي. حسب هؤلاء، فإن التلميذ عندما يكون قادرا، مثلا، على التصريح بأن " 7 x 8 = 56 " فقد أصبح يعرف كل ما يحتاج الى معرفته حول هذا الأمر. و هذا الحد من المعرفة هو ذاته ما في وسع

مختــص فــي الرياضيات الوصــول إليـه. الفـارق الوحيـد بينهمــا أن الرياضــي المختـص يعــرف كثيرا مــن هــذه المعـادلات و الحقائــق التي بــدأ تلميــذ المدرســة يكتسب بعضهــا. هذا الأخير يحتاج الـى مــدة زمنيــة محــددة للإلمـام بهــا و بالحجــم و الكميــة التي يتوفــر عليهمــا المختـص. و تستطيع المدرســة، دائمــا حسب هــؤلاء المفكــرين، أن تنتــج ((**أينشتاين**)) عــدد المرات التي تريد وذلك بتلقين الأطفال ما كان يعرفه ((إنشتاين)).

هــذا التصــور قــد يجـد صــدى فــي أوسـاط أصحــاب نظريــة التعلــم و السلوكييــن .. خاصة عندمــا ينحصــر دور المدرس، كمــا هــو رأي بعضهــم، في تقديم أجزاء من المعرفة و ملء أدمغة الأطفال بها، لتنصبغ بهــا عقولهــم و تظهــر آثارهــا علــى شخصيتهــم. لكنـه، في حقيقـة الأمــر، رأي يجانب الصــواب و الموضوعيــة. فالتعلم أو الفهم أو الاستيعاب ليست عمليات خطيــة، و ليست أجـزاء صغيرة و بسيطة تتكون منهــا الحقائق مرتبة في شكــل خطي داخـل دوائـر، أو متراكمـة بعضهـا فـوق بعـض. إن الإلمـام بمجـال علمـي لا يعنــي فقـط الاطلاع على موضوعاتـه التي تتـوزع فيها مختلـف مفاهيمـه، بـل لا بد كذلك مـن إدراك العلاقات القائمـة بيـن الأجـزاء المكونـة لـه و طريقـة اقتـران بعضها ببعض، و موقـع الجـزء فيها مـن الكـل، و كيـف تنصهـر هـذه الأجـزاء داخـل هـذا الكـل.. و شتان مــا بيـن القـدرة على الإخبـار بوجــود طـاولات و كراسـي و مصابيـح داخـل البيــت و إمكانيـة تقديــر مــدى تناسب الأماكن التي وضعت فيهــا تلك الطاولات و الكراسي بعــد تحديد هذه الأماكن والتعـرف على هــذه الأشياء لكن مع غلق العينين. كذلك يوجــد فرق كبير بيــن معرفة أسماء الشوارع بمدينة مـا و القـدرة على التحـرك في المدينــة و التنقــل

فيها من مكان الى مكان مع سلوك أنسب و أصلح و أقصر الطرق للوصول الى النقاط التي يقصدها.

إننا في مدارسنا نتحدث عن العالم و ما يدور فيه و ما نعرف عنه لكن بطريقة خطية، و كأن أحداث و ظواهر هذا العالم مصطفة في خط ممتد تتحدد فيه بدايتها و نهايتها بدقة و وضوح كاملين. و هو تشويه للواقع ما بعده تشويه، فرضته طبيعة الحديث أو الكلام عنه. فالكلمات تخرج أصلا متسلسلة و متلاحقة واحدة تلوى الأخرى في اللحظة، و ليس هناك طريقة أخرى للكلام أو الكتابة. هذا الاستعمال اللغوي السائد يضطر صاحبه الى الابتعاد عن الصورة الحقيقية التي صيرها أقساما و أجزاء بسيطة مفككة لا تفيد معنى محددا، و لا شك أنها لا تصور الواقع الحي و المتفاعل و الدائم الحركة. و لن يكون تعلمنا كاملا و هادفا مفيدا إذا لم يتمكن التلميذ من أخذ هذه الأجزاء المفككة و تحويلها، على المستوى الذهني، الى صورة تقترب من الصورة الأصلية التي انطلق منها. إن ما يعاب على المدرسة أنها تقوم عادة بحشو الأذهان بالكلمات و المصطلحات، تُخزّن و تُسترجع حسب الحاجة. وقد أُفرغت من كل مضمون يرتبط بواقع التلميذ، فتحولت المدرسة نتيجة لذلك الى عالم منغلق على نفسه لا صلة له بالمجتمع. فلا بد من التفكير الجاد في ابتكار الطرق و الأساليب التي تجعل من المدرسة مكانا يعطى فيه التعلم الحقيقي، و ليس فقط المكان الذي ((تُمضغ)) فيه الكلمات و المصطلحات بدون قصد واضح أو غاية محددة.

-6-

نظرة غير
موضوعية
للعب

يظل موقف المربين من لعب الأطفال و الوسائل المساعدة عليه موقفا يكتنفه بعض الغموض. إنهم غالبا ما ينطلقون فيه من تصورات سطحية و غير موضوعية و التي نستطيع حصرها في اتجاهين رئيسيين:

1-اتجاه اعتبر عملية اللعب نشاطا ترفيهيا يستعيد فيه الأطفال بعض قواهم ليستأنفوا بعدها عملهم التربوي ابتداء من النقطة التي توقفوا عندها. فاللعب المبرمج يكون مجرد فسحة يرتاح خلالها التلاميذ جسميا و ذهنيا، و هي لا تثمر بالضرورة و بصفة مباشرة آثارا تربوية مرتقبة و متوقعة.

2-اتجاه آخر اعتبر إدراج حصص للعب ـ تتخلل الحصص التربوية المبرمجة ـ عملا سلبيا للغاية. إن إتاحة فرص للاسترخاء و للخروج عن التقاليد المدرسية العامة و عن الأدبيات المقيدة المألوفة داخل الأقسام، هي، في نظر أصحاب هذا الاتجاه، طريقة لتشتيت انتباه التلاميذ، خاصة و أن غالبية المعلمين يجدون صعوبة في استعادة انتباه التلاميذ و مستوى التركيز المطلوب بعد انتهاء فترات الاستراحة، فضلا عن الوقت الضائع الذي تتطلبه هذه التهيئة الضرورية كلما حصل توقف في العمل التربوي العادي.

فـي الواقــع يتميــز كــلا الاتجاهيــن بالقصــور الواضــح، كمـا ينطلـق من رؤية ضيقة في تحديـد مكانـة اللعـب ضمـن العمليـة التربويـة. ذلك أن اللعـب ليس مجـرد عمـل ترفيهـي يستعـاد بـه النشـاط أو يبعث عـن طريقه الاستعـداد و الرغبـة في التعلـم، كمـا أنـه ليس توقفـا أو انقطاعـا عـن العملية التربويـة الأصليـة، مـن شأنـه محـو الآثـار الطيبـة التي تثمرهـا جهـود المربيـن في فتـرات عملهـم العـادي أو بعـض هـذه الآثـار. لكـن الذي يخفـى على أصحاب هذه الآراء أن حصـة اللعـب، كباقي الحصص، ينتظـر فيها مساهمـة موفقـة مـن المعلـم الذي يشـرف عليهـا. إذ باستطاعتـه أن يجعل منهـا مناسبة للترفيه علـى النفس أو يوظفهـا في الاتجـاه الذي يعاكـس مسـار العمليـة التربويـة. كمـا أن بوسعـه تحويلهـا الى حصـة تربويـة بأتـم معنـى الكلمـة، تمتـاز عـن بقيـة الحصص بالثـراء و الغنـى و بالتنـوع فـي الأنشطـة و الخـروج عـن أجـواء الروتيـن المملـة، زيـادة على ناحيتهـا الترفيهيـة الهادفـة و التي تساعـد التلميـذ على تجديـد معنوياتـه. و كل ذلك يحـدث دون أن نقـول عنهـا " إنهـا حصـة يتوقـف فيهـا العمـل التربـوي ".. و تكـون على العكـس مـن ذلك حصـة تربويـة كاملـة تمـد التلميـذ بمـا يساعده على فهـم و استيعـاب بعض المواضيـع أو المسائـل التي عجـز عـن هضمهـا في الدروس العادية، كمـا تكسبـه أنواعـا مـن المعـارف و الخبـرات لا يمكنـه استفادتهـا إلا في مثـل هـذه الأجـواء التي تسـود فيهـا الحركـة التلقائيـة و المبادرة الحـرة و التي ترفـع فيها الضوابـط المقيـدة الى الحـد الذي يسمـح فيـه لاهتمامـات المتعلـم أن تجـد طريقهـا الـى الانتعـاش حتـى مـع تجـاوز الحـدود الضيقـة للبرمجـة التربويـة. و هـذا المنـاخ توفـره

حلقات اللعب بامتياز. أما مهمة الموجه التربوي فإنها تتمثل أساسا في حسن استغلال هذه المناسبات لتحقيق ما فشل في تحقيقه في الدروس التي قدمها في الظروف المألوفة العادية. و من الفوائد التي يحققها إدراج " اللعبة " كإحدى وسائل العمل التربوي الأساسية، نذكر بالخصوص:

1-إن " اللعبة " تضع أمام التلميذ مشكلة يجد في نفسه رغبة في حلها بمفرده، من غير التماس مساعدة من الآخرين، و بعيدا عن الالتزام الآلي بالقواعد الجافة و الجامدة التي تعلمها.

2-إن اللعب يسهل على التلميذ إدراك الأشياء على حقيقتها و بالطريقة التي تظهر بها في محيطه الفيزيقي. و هو أمر لا يتحقق له في الدروس النظرية التي يتلقاها.

بالنسبة لعملية اختيار " اللعبة"، نبّه بعضهم الى ضرورة تفضيل تلك التي تترك الدور الأساسي يؤديه الفرد الذي سيتعامل معها .. و في المقابل تجنّب تلك التي يتحول معها اللاعب الى متفرج، بحيث تكون حركات " اللعبة" و " سلوكاتها " ذاتية لا تُبقي للفرد سوى مهمة شكلية، و إن كانت تؤدي دورا ترفيهيا، فإنها لا ترقى الى خدمة المتعلم في الاتجاه العام الذي يساير الأهداف المرسومة و الغايات التربوية المحددة.

بهــذا النــوع مــن التصــور لعمليــة اللعــب و بحســن اختيــار وانتقــاء اللعبــة، يمكن أن تتحـول الحصـة التي صنفهـا رجـال التربيـة ضمـن الحصص الثانويـة التــي نرفّــه بهــا علــى التلاميــذ، الــى حصــة تربويــة يتعلــم فيهــا الأطفــال برغبــة و اهتمــام و بمردود أكبــر.

الفصل الرابع :

المدرسة

لا تحقق أهدافها

إلا في ظل الواقعية

حتى تكون العملية التربوية هادفة، فإن سلوك المربين داخل حجرة الدراسة لا بد أن يكون مبررا من الناحية البيداغوجية. و إذا كان المعلم في استطاعته أن يؤثر في تلميذه حتى خارج المحيط المدرسي المباشر، فإن تأثيره عليه بداخله نتوقع أن يكون أقوى و أوسع نطاقا. وليس من حقه أن يتعامل مع تلاميذه انطلاقا من تخمينات ذاتية وتقديرات نظرية، بل ينبغي أن يؤطر العملية التربوية بمنطق تربوي واقعي. على هذا المستوى يُسجّلُ للمربين عدد من الأخطاء، يقعون فيها عادة بسبب استخفافهم بالموقف أو نتيجة سوء تقويمهم للوضع أو الظرف الذي يوجدون فيه. و في هذا الفصل نتعرض لبعض الممارسات اليومية التي يلغي المربون فيها الواقع و معطياته من حساباتهم، و لما يمكن أن ينجم عن ذلك من آثار سلبية. فنبدأ في أول فقرة بإبراز بعض أوجه الخلل في استعمال الوسائل التربوية و في انتقاء الطرق والأساليب، حيث يلاحظ في ذلك كله عدم مراعاة التغييرات التي تطرأ على شخصية التلميذ و ما تضيفه عملية النمو باستمرار، و تشبث المربين بنفس الوسائل و اعتمادهم نفس الطرق كأن شيئا لم يحدث. نتعرض بعد ذلك الى الناحية التنظيمية، و نناقش على وجه الخصوص الكيفية التي ترتب بها الأعمال و الأنشطة على ضوء التقديرات الخاطئة لمستويات التلاميذ، علما بأن الانطلاق من المستوى الحقيقي لهؤلاء يجنب الطرفين - معلمين و تلاميذ- الوقوع في كثير من المشاكل و تجاوز كثير من العقبات. نأتي في فقرة تالية الى التعليق على

رغبــة المربيــن فــي رهــن مــا يدرســونـــه بالمستقبــل و هـــم يعرفــون جيدا أنه لا طريق الى المستقبل إلا من خلال المرور بالحاضر.

فليس من الواقعية أن نحدث الطفل عن مستقبله، في الوقت الذي لا نولي اهتمامـا مماثـلا على الأقـل لمـا تتطلبــه حياتـه فـي حاضـر أيامـه و الوقت الراهـن مـن إشبـاع حاجـات أو تكوين مهـارات. فـي الفقـرة الرابعـة نعالـج شعارا ترفعــه المؤسسة التربويــة أحيانا لإخفــاء عجزهـا فـي التجـاوب مـع احتياجـات كــل فـــرد داخــل محيطهـــا، فتحتــج أو تتــدرع بأنهـــــا تولــي اهتمامهــا الرئيسي الـــى حاجــات المجتمـــع و أن مصالــح المجتمــع تراعـــى قبل مصالح الأفـراد. و نختــم هــذا الفصــل بتسجيــل جملــة مــن الانتقــادات يوجهها عالم النفس الأمريكي ((**سكينر**)) الى أساليب العمــل المعتمـدة في المدارس و بعض مظاهـر قصورها التي تجعــل منها، في نظره، وسائل غير صالحة و غير مفيدة. و هـــي في جملتهــا مآخذ يبيـن فيها صاحبهــا فشــل المربيـن في التعامـل مـع مـا هـو قائم أمامهــم، و هروبهــم منــه في سياق أطروحات خيالية لا علاقة لها بما يجري على أرض الواقع.

-1-

نمو التلميذ

يستوجب تجديد

في طرق التربية

وأساليبها

من الأخطاء الشائعة في ممارسة المعلم اليومية عدم إجرائه التقويم الذاتي لكل ما يقوم به داخل القسم و عدم إدخاله على أسلوب و طريقة تعامله مع تلاميذه أي تعديل أو تجديد، و إبقائه على لغة واحدة و محافظته على عادات متكررة و أنماط سلوكية معينة، مما يجعل حصصه متشابهة، يغلب عليها جو من الروتين يحد من النشاط التلقائي الإيجابي و لا يشجع المشاركة الحيوية و المبادرات الحرة. كأن المعلم، في هذه الظروف، يتعامل مع شيء جامد و ثابت لا يتغير، كما يتعامل التقني أو المهندس مع الآلة، بقواعد ثابتة، مسايرة منه للنظام الذي صنعت به أو ركبت على أساسه. إن ما يغيب أحيانا عن ذهن هذا المربي أن الأطفال الجالسين أمامه هم كائنات حية تنمو و تتطور. و حركتها النمائية لا تعرف لحظة انقطاع أو توقف، كما أنها شاملة تستوعب جميع جوانب الشخصية و كافة مظاهرها. فإذا كانت عملية النمو تضيف الجديد الى رصيد كل طفل في قدراته الحسية الحركية و اللغوية الاتصالية و الفكرية الإدراكية. فإنه من غير المعقول ألا يتبع هذا كله تجديد في وسائل المعلم و طرق تدريسه و مختلف الأساليب التي ظل يتعامل بها معه "حينا من الدهر" ، إذا كان يريد بالفعل مواجهة الواقع المتجدد بما يتناسب معه و إذا كان يحرص على مساعدة هذا الطفل بما يتماشى و معدل نموه و طاقاته الاستيعابية.

إن الحقيقــة الثابتــة التــي ينبغــي استحضارهــا دائمــا هـــي أن التلميــذ الذي عرفناه بالأمس ليــس هــو تلميـذ اليـوم و لـن يكـون تلميــذ الغــد و لو ظــل يحمل نفـس الاسـم، و لو أن ظاهــر شخصيتــه و كثيــر مــن ملامحهــا لم يطــرأ عليهــا تغييــر يدرك بالعيـن المجـردة. إن المصــادر التــي تؤثــر في شخصية الطفل كثيرة و لا تمثل المدرسة سوى واحـدة مـن بينهــا. فأثنــاء انتقاله من المدرسة الى البيت قد يعترض طريقه إشكال مـن نـوع مـا، فينتـج عـن معالجته تعلـم يتعــذر أحيانــا تحصيــل مثلــه داخــل المؤسســة التربويــة. و قــد يجلـس فـي المسـاء أمــام شاشـة التلفزيـون يشاهــد فلمــا أو شريطــا تربويـا فيستفيـد مـن ذلك فهـم كلمـة أو كلمـات فهمــا كامــلا عجــز عن فهمها بالطريقة التي استعملت بهــا داخــل الحجــرة الدراسيــة. و يمكنــه أن يجلـس الـى أقرانه فيستمع معهم الـى قصـة فـي جو من الفـرح و المـرح فينتهـي الى الإحاطــة و الإلمـام بجميــع جوانبهــا دون عنت أو تكلــف، و هـو أمــر لا يحدث بهذه السهولــة في المدرســة، حيث يجــد غالبيــة المدرسيــن صعوبات جمة في شد انتباه التلاميـذ المـدة الكافيــة لتحقيــق عمليــة التعلــم. فلا بد أن يدرك المعلم أن التلميذ يتعلم داخل المدرسة و خارجها. و كما أن مصادر التأثير على شخصية الطفل قد تتعارض في الاتجاه و تتناقض، فإنها أحيانـا تتكامـل. و المهــم أن مــن الساعــة التي يتـرك فيهــا التلميــذ مدرستــه مساءا الى الساعة التي يعود فيها إليها ليستأنف بها دروسه صباحا، لا نستبعد حــدوث مثــل هــذه التأثيــرات الإيجابيــة أو السلبيــة .. و ليـــس غريبــا أن يخــرج التلميذ مــن المدرسة اليــوم بوجــه ليعــود إليهــا غــدا بوجــه آخــر تمامــا. فــلا بــد أن يتحسس المعلــم هــذه التغييــرات التــي تطـــرأ علــى

شخصيـات التلاميــذ فـي كـل حيـــن، و أن يراجـــع تدريسـه و نشاطـــه التربـوي على ضوء ما يلمسه مـن آثارهـا. فـلا يحـاول أن يسبـق عمليـة نضـج التلميـذ نظـرا لأن ذلك قـد يؤدي الى تثبيـط رغبتـه في التعلم، و فـي نفس الوقت لا يديـر ظهـره الـى الواقـــع الذي يتغيـر و يتجـدد باستمــرار .. إذ أن ذلك يعني بكيفية مباشرة عـدم الاعتـراف بتقـدم الأطفـال في عمليـة النمـو و هو إجحاف في حقهم و استهانة بكرامتهم. و المبدأ العام الذي يتعين عليه توجيه نشاطه التربـوي علـى ضوئـه هـو القيام بالعمل المناسب في الوقت المناسب و بالطريقـة المناسبـة. مـن ناحيـة أخـرى لا يجب عليـه أن ينتظـر نضــج التلاميـذ انتظـارا سلبيا، بـل فـي استطاعتــه تقديـــم للتلاميـــذ مـا يمكــن أن يساعدهــم على حسن استغلال قدراتهم و ملكاتهم و إثارة الطاقة الكامنة عندهم. بهذه الكيفية يصبـح النشـاط التعليمـي وسيلـة فعالـة تدفـع المتعلمين نحـو تحقيـق النضـج الكامـل لتصنـع منهـم شخصيـات قويـة مـزودة بالصفـات و الخصائـص المؤهلـة للاعتمـاد على النفـس و أداء الدور الإيجابـي فـي المجتمــع. مـن هنـا كان لزاما على كل مربـي يقـدّر المسؤوليــة التـي تحملهـا أن يراجع باستمرار الكيفية التي يباشر بها مهمتـه و ألا يتوانـى عـن إصلاحها جزئيـا أو كليـا إذا كانت مصلحـة التلميـذ تقتضـي ذلك. و أن يحــرص دومـا على تكييف وسائله وطرق معاملته و بصفـة عامـة دروسـه لجعلهـا تتلاءم مع مستوى تطور و نضج الأطفال، بحيث يتعامل مـع كـل طفـل في حـدود مـا هــو مهيــئ لـه، و نــزولا عنــد إمكاناتــه الحقيقيــة و استعداداتــه. و بمــا أن أطفـال المـدارس يتقدمــون باستمــرار فـي عمليـــة النمـو و في النواحي المختلفــة، فـلا بـد للعمليــة التربويــة أن تتجــاوب مـــع الآثـــار الناجمـــة عــن

هـذه العمليـة، فتقـوم بتجديـد مضمونهـا و تطويـر أدواتهـا و مراجعـة أساليبها و تقنياتهـا، حتـى تكـون فـي مسـتوى متطلبـات كـل مرحلـة يمـر بهـا الأطفـال، مـع تحقيق أهدافهـا كاملـة غيـر منقوصـة. و هـذا، فـي نظرنـا، هـو الطريـق الوحيـد أمـام المؤسسـة التربويـة التي يريـد لهـا أصحابهـا أن تعيـش حيـاة المجتمـع فـي صميمهـا و تؤدي فيهـا دورا رائـدا تسترجـع بـه مكانتهـا اللائقـة بهـا و التي ضيّعتها بسبب انغلاقهـا على ذاتهـا و عـدم تجديدهـا لروحها لفترة من الزمن طالت.

-2-

طريق الارتقاء

بالتلميذ أن نبدأ مع

من مستواه

الحقيقي

لا يفيد كثيرا أن يظل المعلم يحدّث نفسه سرا أو جهرة أن هؤلاء الأطفال أو أولئك يجب أن يفهموا أكثر، و أن يعرفوا قدرا أكبر، وأن يكونوا على العمل الفعّال أقدر. إذ أن الحقائق في الإطار الذي يشتغل فيه هي التي تهم. ذلك أن السبب الذي جعل هذا الطفل ضعيفا و ذاك لا يتعلم شيئا خلال سنوات طويلة .. لا يعود بالضرورة إلى الطفل ذاته بقدر ما يتعلق بالطريقة التي تعامل بها معه مربوه. فقد يتعاقب عليه عدد منهم ولا أحد ممن سبق أن أشرف على تربيته و تعليمه منهم حاول أن يبدأ معه العملية التربوية التعليمية من النقطة المناسبة و من مستواه الحقيقي.

و نظرا للمشاكل العويصة التي تتخبط فيها المدرسة، و نظرا للأعداد الهائلة التي أصبحت تتجمع بها، فإنه من غير " المعقول" تحديد نقطة الإطلاق لكل تلميذ حسب إمكاناته و طبيعة احتياجاته. أما الحل الجزئي الذي يلجأ إليه المربون للخروج من هذا الوضع، فيتمثل عادة في اعتماد مستوى متوسط يفرض على الجميع .. و هو حل يطرح لهؤلاء المربين مشكلات عملية أخرى، من أبرزها:

1- أن المستوى التقديري المعتمد يقف، في نظر الذين

صاغــوا البرنامــج، وسطـا بيــن عـدد مـن المستويـات. و هـذا يدخـل ضمـن الحسابـات النظريـة التي تجانب الحقيقة و الصـواب.. ذلك أن الواقــع التربـوي المعيش يعرض مظاهر مغايرة لما تصوّروه.فما يفترض أنه في درجة متوسطة من التعقيد، يعجـز عـن استيعابـه المتفوقون أو يتفوق فيه الضعفاء العاجزون أو أن غالبيـة التلاميذ تسير فيه سيـرا متعثـرا أو أن الجميـع لا يحتـاج الـى بـذل أي جهـد يذكـر للتمكن مـن الإلمام بـه و تغطيته .. فيصبح تقدير المربيـن بعيدا عـن هـذا الواقع، كما تبقى طريقـة تجسيد الفكـرة بعيدة عـن الفكـرة ذاتهـا. و بعبارات أدق لا يكـون المستـوى المعتمـد وسطـا حقيقيـا كمـا يعتقـد المنظّـرون التربويـون وصانعــو المناهـج و البرامـج.

2- مــع افتراضنــا إمكانيــة إنتــاج البرنامــج التربــوي الذي يوافـــق المستويـات المتوسطـة المتقاربـة بصـورة فعليـة، فإن ذلك الاختيـار سوف يـؤدي حتما الى تهميش بعض المستويات و خاصة من فئتي الضعفاء المحدودين في قدراتهـم العقلية، و الأقوياء أصحاب الدرجات العاليـة في الذكـاء، و الذين لا يكـاد لا يخلو منهم قسم أو وحدة تربوية. فهؤلاء في مجموعهم لا يتجاوبون عادة مع ما يسمى بالمستوى المتوسط. فبالنسبة لبعضهم يأتي هذا المستوى فوق مالديهم من قدرات بينما لا يجد فيه البعض الآخر ما يسمنهم وما يغنيهم من جوع.

3-يتعذر على من سار في هذا الاتجاه الالتفات الى المستويات الحقيقية للأفراد أو توجيه الدروس بشكل يساعد على إشباع حاجاتهم أو على الأقل بعض هذه الحاجات، لأن الاهتمام بالفرد يعد انحرافا أو خروجا عن البرنامج أو من الأمور غير الواردة في هذا البرنامج. و عدم الإطلاق من واقع الأفراد يجعل من برنامج المدرسة وسيلة غير صالحة للإعداد و التكوين.. لآنها بدلا أن تنطلق من الواقع الموجود و القائم أمامها، فإنها تفترض واقعا خياليا لا يستطيع التلاميذ تحسسه و تصوره لأن مستوى نموهم في شتى نواحي شخصيتهم لا يسمح لهم بذلك.

إذا كنا، كمربين أو مشرفين على قطاع التربية، لا نستطيع تجاهل المشاكل التي تواجه المدرسة و التي، من غير شك، تؤثر في السير الحسن لأعمالها و أنشطتها، إلا أن اللجوء الى الحلول غير التربوية من شأنه أن يزيد الوضع تأزما و تعقيدا و لا يمكن أن يساهم في إزاحة العقبات الحقيقية. فإذا أردنا أن يستفيد المتعلمون من جهودنا، فإن الظروف السيئة التي تعمل فيها المدرسة و التحديات التي تواجهها لا تعفينا من واجب التعرف على مستواهم الحقيقي الذي سنحاول قدر الإمكان بناء النشاط التعليمي على أساسه، و بذلك يتسنى لنا التقدم فيه بصورة هادفة و إيجابية.

-3-

الانشغال

بمستقبل التلميذ

لكن من خلال

حاضره

مـن المآخـذ علـى العمـل التربـوي داخـل المدرسـة، سعـي هـذه الأخيـرة الى التعامل مع الطفل بما يفترض المربون أنه سوف يفيده في مستقبلـه. فإن الكثير ممـا يلقن لتلاميذ المدارس لا يحمـل معنى بالنسبـة اليهـم كمـا أنهـم لا يجدون فيه أي طعم أو ذوق. و الطريقة التي يبرر بهـا هذا الموقف عـادة مـا تتمثل في التخفي و التستر خلف شعـار يعبـر عـن هـدف نبيل و غايـة سامية و هي " الإعداد للمستقبل".

صحيـح أن العمـل التربـوي لا بـد أن يُـدرج المستقبـل ضمـن حساباتـه و انشغالاتـه، و يحـاول المربـون فيـه اعتمـاد بعـض تنبـؤات العلمـاء خاصـة تلك التي أكد عليهـا عـدد كبيـر منهـم .. علمـا بأن الطفـل إذا لم يتعـوّد علـى أشياء في الصغر يصعب عليـه الاستجابـة لهـا عندمـا يكبـر. فمـن الطبيعي جـدا أن تسعى كل مـن الأسرة و لمدرسة و دور الحضانة الى تعليم الأطفال بعـض التقاليد و إكسابهـم الآداب و العادات التي لا تأخـذ معناهـا الاجتماعـي الكامـل إلا حينمـا يصيـرون كبـارا. و ينبغـي كـذلك استغـلال الطفولـة وخصائصهـا لإكسابها مهنـة ستمتهنها في مستقبل أيامها و منحها التدريب المسبق

والإعداد لها في فترة مبكرة من حياتها لا سيما و أن في هذه المرحلة من العمر يستطيع أن يتفرغ فيها الطفل لكل هذه الأعمال نظرا لعدم وجود انشغالات أخرى سوف تفرض نفسها و تدخل ضمن مسؤولياته عند بلوغه سن التكليف. لكن الخطأ الذي يرتكب في هذا المستوى هو تناسي أنه من الناحية الإجرائية لا يمكن الوصول الى هذا المستقبل الذي طالما تذرع به المربون لتبرير كثير من مواقفهم، إلا مرورا بالحاضر الذي يصبح فيما بعد ماضيا. من هنا يجب أن يفهم هؤلاء المربين جيدا أن الطفل في حاجة الى أن يحيى حاضره و لا أمل في إدراكه " المستقبل" كما يتصوره المربون إذا "مات" في الحاضر. بعبارة أخرى، هناك حاجات لا بد من إشباعها في المرحلة الراهنة وبدون إشباعها في وقتها لا يكون معنى للمستقبل. فالنضج الفكري، الذي يجعل الطفل في المستوى الذي يؤهله كي يكون مكلفا شرعا و مسؤولا عن أقواله وأفعاله، لا يتحقق بطريقة آلية و في لحظة واحدة، و إنما يتجسد عبر مراحل النمو العقلي .. و يحتاج في كل مرحلة الى غذاء خاص يقدم له في وقته المناسب و بالكيفية المناسبة. كذلك فإن العادة الطيبة التي يجب أن يعرف بها الفرد الراشد في المجتمع لا بد أن يمر الطفل بمراحل تعلمها و بالتالي أدائها على وجهها المطلوب و لا يمكن أن نعلمه إياها إلا في حدود ما تسمح به بنيته الجسمية و استعداداته العقلية النفسية ..و هكذا في جميع نواحي ومظاهر حياة الراشدين. فنحن عندما نفكر في مرحلة التكليف و المسؤولية وطريقة الإعداد لها، لا نستطيع أن نلغي من حسابنا مرحلة الطفولة و متطلباتها وشروط نموها و انتعاشها. فلا ينبغي أن نضحي بها من أجل حياة مستقبلية لا نعرف هل ستكون و لا كيف ستكون.

-4-

قالوا

" إن البرامج التربوية

تراعي مصلحة

المجتمع "

إن نسبة قليلة من الكم الهائل من المعارف و المعلومات و باقي الأنشطة التربوية يمكن اعتبارها مفيدة و نسبة أقل منها يمكن وصفها بالضرورية. أما الباقي فهو عبارة عن مادة نحشو بها عقول الأطفال، لا تساهم من قريب و لا من بعيد في إعداد و تكوين الشخصية المتزنة و المؤهلة. و الجميع مقتنع بأن تقديم بعض هذه المواد يؤدي الى الإزعاج و يبعث على القلق، و بأن هناك أشياء أنفع و جديرة باهتمام أفراد المجتمع، و التي يسجل التلاميذ إزاءها ميلا و رغبة. و إذا سألنا: ما المانع من إدراج هذه الأشياء المفيدة و أحيانا الضرورية ضمن البرامج التعليمية؟ فإن الأجوبة التي نتلقاها هي: "الواقع لا يسمح بالالتفات إليها "، " مصلحة المجتمع تتحقق أحيانا بالتضحية برغبات الأفراد "، " البرامج التربوية معدة لجميع الأفراد و ليس لفرد واحد أو لمجموعة منهم "، " البرامج التربوية تشتمل على الحد الأدنى الضروري"...الخ. إذا قلنا إن الواقع لا يسمح بالاهتمام بالأشياء " المفيدة "، نفهم من ذلك أن المؤسسة التربوية تدور في فلك الواقع متأثرة به، و تعمل في اتجاه تكريسه و لا تستطيع أن تكون أداة تغيير فعالة في هذا المجتمع. أما اعتبار مصلحة المجتمع ذات أولوية، فإننا نرى أن تحقيقها لا بد أن تظهر بعض آثاره على الأفراد، كما أن محاولة تحقيقها لا تمر دائما مع القناة التي تلغى فيها ميول الأفراد و رغباتهم. فقد ظلت المدرسة مسرحا يملي فيه مجتمع الراشدين سياستهم التي لا طعم فيها و لا ذوق، و ذلك انطلاقا من ادعائهم الوجيه: "الضروري و المفيد".. و هو الأمر الذي لا يقره حتى المعلم نفسه فضلا عن التلميذ الضحية. و لا غرابة فإن ظاهرة النسيان أصبح يعاني منها عدد متزايد من التلاميذ. فإنهم يتعلمون الأشياء المقررة و المواضيع المبرمجة بصعوبة وينسونها بسرعة فائقة. و لا يوجد فرق كبير بين ضعفهم و متفوقهم، باستثناء أن

الأول ينسى ما تعلمه بسرعة أكبر بعد أن تعلمه في مدة زمنية أطول، في حين يظل المتفوق محتفظا به في ذاكرته الى غاية موعد إجراء الاختبارات حيث لا يجد بعد ذلك مبررا قويا للاحتفاظ بما تمكن من اكتسابه. و لعل إهمال ميول الأطفال و اهتماماتهم يقف كأحد العوامل الرئيسية وراء ظاهرة النسيان المرضية التي أرهقت المربين و المتعلمين على حد سواء و حالت دون وصولهم الى النتائج المحفزة. إن برمجة معارف و خبرات اقتنع بقيمتها أصحاب القرار على حساب اهتمامات الأطفال و باقي أفراد أسرة التعليم، وإجبار الجميع على الإلمام بها (11) تعد استراتيجية تربوية خاطئة، لأنها تعني في حقيقة أمرها: مطالبة التلاميذ و المربين بالتعامل مع برامج لا تعترف بوجودهم كطرف رئيسي في المعادلة. أما الادعاء باعتماد الضروري والمفيد، فإن الواقع المر على النقيض من ذلك إذ أنه ليس من القضايا البديهية تصنيف المعارف و الخبرات العلمية الى ما هو ضروري و الى ما هو غير ضروري، كما أنه ليس من السهل انعقاد اتفاق حولها. و نظرا لتطور الخبرة العلمية بسرعة كبيرة، فلا أحد يستطيع أن يجزم حول نوع الخبرة و نوع المعرفة التي يحتاج إليها أفراد المجتمع بعد عدد من السنوات. فكيف يصح بعد ذلك تسجيل حكم على أن هذا الجزء مهم و ذاك أقل أهمية أو اعتبار ما يميل اليه الأطفال غير جدير بالاهتمام أو في تعلمه تبديد للطاقة و تضييع للوقت؟ مع العلم أن فكرة البرنامج لا تجد طريقا طبيعيا الى الواقع و لا يمكن اعتمادها عمليا إلا بعد تهميش معارف كثيرة و خبرات جليلة. و هذه الأخيرة هي ثمرة جهود مضنية بذلها الباحثون و العلماء. أما العادة الجارية في الأوساط التربوية، فهي أن يتبنى المربون عينة مـ الكم الهائل من الخبرات المتراكمة، يركز فيها غالبا على تلك العناصر المتداولة بكثرة، بغض النظر عن قيمتها

الحقيقيـة بالنسبة لعمليتي الإعداد و التكوين، مع مراعاة ما تسمح به ظروف المدرسـة الزمانية و المكانية و إمكاناتهــا الماديـة و البشرية. و مـع ذلك ليس الموضـوع وحده هو الذي سيجعل بعض التعليم أحسن من بعض. فالمنـاخ الذي تؤدى فيه هذه المهمة، والطريقة التي تؤدى بها، و طبيعة الوسائل المساعدة على أدائهـا .. كلهــا عوامـل مؤثـرة .. و عنــد انتقائهــا يجب ألا يديــر المربــي ظهــره لمـا يستأنس بـه التلاميذ أو يطمئنون اليـه حتى يضمن تجاوبـا عفويـا مـن قبلهـم وحضــورا فعليـا و حقيقيـا.

-5-

مآخذ

((سكينر))

على طرق التعليم

بالمدارس

يعتقـــد كثيـــر مـــــن المنظريـــــن و الباحثيـــــن التربوييـــن أن ضعــــــف وقصـور و عـدم فعاليـة الطـرق التربوية المعتمـدة فـي المدارس تظهـــر بجــلاء و وضـوح في كونها لا تتحكـم في استجابات المتعلمين. إن هـذه الطـرق لا تسمح لمـن يستعين بهـا و يتبناهـا أن يتنبأ بسلوك التلميذ فضـلا عـن ضبطـه و توجيهـه. وهنـــاك جملـة مـن المآخـذ على هذه الطرق التربوية وجهها الباحث النفساني الأمريكـي"سكينر"، من رواد المدرســة السلوكيــة، لأهميتها نوجزهـا في النقـاط التاليــة:

1-إن نشـــاط التلميـــذ داخـــل الحجـــرة الدراسيـــة خاصـــة و فـــي إطـــار المدرسة عمومـا هـو عبارة عـن محاولات مـن جهته للهروب مـن نتائـج يكرههـا والنفور مما يتوقع أن يؤذيه.فهو لا يسلك السلوك من رغبة يجدها في أعماق نفسه أو مـن شغـف أو تعلّـق .. و إنمـا الغرض منه تجنب كل ما من شأنه أن يؤذي. أما المصـادر التي تتسبب في الأذى داخل المحيط المدرسي فهي كثيـرة و متعـددة نذكـر مـن بينهـا: العقوبـة الجسديـة، مختلـف أنـواع التهديـد، غضـب المعلـم، انتقـاد المعلم المباشر أمام بقية التلاميذ، إهانة المعلم للتلميذ أمام الأقران، ظهـور

التلميـذ فـي مظهـر الضعف، علامات ضعيفـة في الامتحـان، رحلـة الى مديـر المدرسـة تنتظـره فيهـا عقوبـة (ضـرب، طـرد، عتـاب، لـوم)، إشعـار الوالديـن ومـا يمكن أن ينجر عنه ... الخ.

بالنسبـة للاستجابـة الصحيحـة التـي يقدمهـا التلميـذ، فـي هـذا الجـو الـذي يسـوده الخـوف و الاضطـراب و القلـق باستمـرار، فليس لهـا قيمـة في ذاتهـا. إنهـا مجـرد وسيلـة تُجنّـبُ صاحبهـا الأذى و المضايقـات. فإذا اجتهـد و حقـق نتائـج إيجابيـة إنمـا يريـد بذلك التخفيـف مـن الضغـوط وتجنُّـب مـا يؤلمه جسديا و نفسيا. فلا يستفيد من هذا النجاح و لا يتمتـع إلا في حـدود تسخيـره لغايـة أخـرى لا علاقـة لهـا بالهـدف التربـوي المرسـوم والمقصـود بلوغـه.

2-يلاحـظ أن الفاصـل الزمنـي بيـن ظهـور السلـوك و وقـت تعزيـزه يكـون كبيـرا. و معلـوم أن التخلف فـي تقديـم التعزيـز بعـد ظهـور الاستجابـة يساعد على محـو هذه الأخيـرة. كذلك فإن تأخـره عـن موعـده و لو بثوانـي يجعلـه عديـم الفعاليـة، و كأن الاستجابـة لم تعزز أصـلا. و مـن الأمثلة على ذلك في مدارسنا طريقة الاختبارات المعمول بها، حيث كان من المفروض أن تحفز التلميذ على بذل الجهد، و تكون النتائج المسجلة فيها بمثابة التغذية الراجعة له و لمربيه في ان واحد. لكن الانتظار الطويل قبل معرفة هذه النتائج يمحو كل أثر إيجابي يترتب عن عملية إجراء الامتحانات.

كذلك فإن نظام الشهادات و أساليب التكريم، بالجوائز وغيرها، تـعزز في التلميـذ الرغبـة في الحضـور الى المدرسـة و بذل بعض الجهـود عامـة، لكن لا يلتفـت مـن خلالها الـى النجـاح اليومـي المتكـرر في كـل حصـة و المتمثـل فـي استيعـاب المـادة الدراسيـة جزءا جزءا .. و الأساس في عمليـة التعلـم المبرمجـة فـي المدارس هو الإلمـام بالمـواد الدراسيـة فـي فقراتهـا المختلفـة. و بمـا أن عمليـة التعلم عملية دقيقة، فإن إدخـال نظـام التعزيـز و الحوافـز يجب أن يكـون في مستوى هذه التفاصيل، لا فقط في اتجاه تأطير المظاهر العامة و المحافظة على الشكليات.

3- غيـــاب نظـــام التعزيـــز، حيـث أن عمليـــة التعزيـــز إذا وُجـــــدت فإنهـا تتـم بطريقـة غيـر مدروسـة. و المطلـوب هـو إيجـاد البرنامـج المتسلسل فـي فقراته، و الشروع في تطبيقه خطوة خطوة و جزء بعد جزء و مرحلة بعد مرحلـة. و كل تعلم يحصـل مهمـا يكـون بسيطـا يجب التنويـه بصاحبـه و تشجيعـه بمـا يحفـزه على مواصلة بذل الجهـد و الإقبـال علـى عمليـة التعلم بنـوع مـن الحماسـة و الحـرص. و هذه المهمة ليس فـي مقـدور المعلـم القيـام بهـا .. إذ أنـه في أحسن الظروف يستطيـع الالتفات الى الوجوه العامة مـن سلـوك تلميـذه وتعزيـز بعضهـا، و في وسعه القيام بذلك مع عدد محدود من التلاميذ فقط.

4-تعزيـــز الاستجابـــات الصحيحـــة و السلـــوك الإيجابـــي قلمـــا يحـــدث فـي الأقسام. و هـذا مــن أقــوى الانتقــادات التـي توجــه للتطبيقــات التربويــة

التقليدية الحالية. فالتلميذ عندما يسلك سلوكا طيبا، كأن يظل هادئا وصامتا أو يتعاون مع معلمه و يسترشد بتعليماته و توجيهاته، لا أحد يلتفت إليه. في حين يستأثر التلميذ المشوش و المشاغب بانتباه المعلم في جزء من الوقت المخصص للحصة. و لذلك نجد كثيرا من المعلمين يساهمون بطريقة مباشرة في "صناعة" أبطال منحرفين داخل أقسامهم بسبب الاهتمام بهم والانشغال بما يقومون به، في الوقت الذي لا يعبئون كثيرا بالفئة العريضة من التلاميذ المستغرقين في النشاط الإيجابي و البناء، و الذين لا يُسمع لهم صوت ولا يتسببون في إزعاج المعلم. و هو بذلك لا يلتفت اليهم بالرغم من أنهم أهل لهذا الانتباه، و يصدرون من السلوك ما يستحقون عليه كل تشجيع و كل تقدير. ونحن هنا، و إن كنا نرى أن ما طالب به «**ألبرت بنديورة**» وزملاؤه (12،13)، من عدم الالتفات الى السلوك السلبي أثناء الممارسة التربوية و عدم المبالاة بفئة المشاغبين و التلاميذ الذين يصدرون السلوكات المنحرفة، أمر يصعب تحقيقه في الواقع لأن بعض هؤلاء التلاميذ يتجاوزون أحيانا حدود المعقول و يتحولون الى مصدر خطر إذا تركوا أحرارا و لم يقيدوا في حركاتهم .. نعترف مع ذلك بأن السلوكات الإيجابية الكثيرة لا تحظى بانتباه المعلم .. و إن التنويه بها داخل القسم و تزكية أصحابها من شأنه أن يجعل منهم القدوة الحسنة فضلا عن تشجيعهم على المحافظة على ذلك المستوى من التأدب و الخلق و بذل الجهد. و على العموم لا ينبغي أن يفهم التلاميذ أن من أراد أن يحظى بانتباه معلمه يكفيه أن يهمل دروسه و لا يراجعها و أن يستعرض من السلوك داخل القسم كل ماهو مذموم وغير أخلاقي ..لأن ذلك يتعارض مع أهداف التربية و مع غاية إنشاء المؤسسة التربوية (14).

الخـــاتــمــة

إن المدرســـة التـــي تحظـــى بمكانـــــة لائقـــــــــة داخـــــــل المجتمـع، ينتظـر منهـا إعـداد العنصـر الباحـث و المؤثـر الـذي يقـوم مـن تلقـاء نفسه بتسليـط الضـوء علـى الأشيـاء الغامضة و الوقوف على بواطـن الأشيـاء و معانيهـا الحقيقيـة .. يواصـل عمليـة التعلـم و لا يتوقـف.. يضيـف الـى تجربتـه باستمـرار، و تـزداد أفكـاره و تصوراتـه اكتمـالا و نضجـا يومـا بعـد يـوم، كمـا تـزداد قدرتـه و كفاءتـه فـي التعامـل مـع الواقـع المتجـدد بأساليـب و طـرق أكثـر تكيفـا و أكثـر تناسبـا مـع معطياتـه. وهـذه المدرسـة لا تستطيـع أن توفـر الأجـواء و الظـروف و الوسائـل الضروريـة و البرامـج المناسبـة لإيجـاد هـذه النوعيـة مـن المتعلميـن، إذا ظـل المربـون بداخلهـا يعتقـدون أن دورهـم الرئيسـي أن يقولـوا للأطفـال مـا يجـب أن يتعلمـوه، و أن يحـددوا لهـم مـا سـوف يحتاجـون إليـه فـي مستقبل أيامهـم. بل لا بـد أن تتحـول الى مساحـات يسـلك فيهـا كـل تلميـذ بطريقتـه الخاصـة المسـلك الـذي يشبـع بـه روح فضوليتـه و ينمـي فيـه قدراتـه الذاتيـة و مهاراتـه كمـا يتابـع فيـه مختلـف توجهاتـه و اهتماماتـه.

قائمة المراجع

كما وردت في النص

1- John Holt (1976) "How Children Fail?" Penguin Books.

2- John Holt (1976) "How Children Learn ?"Penguin Books.

3- Vigotsky.L.S.(1962). "Thought and Language", Wiley and Massachussetts Institute of Technology : New York.

4- Bell.P (1970) " Basic Teaching for Slow Learners " Miller London .

5- Vernon.P.E.(1961) "The Structure of Human Abilities " 2nd Edition. Methuen: London .

6- Dennis Child (1977) "Psychology and The Teacher ", Holt ,Rinehart, and Winston: London, New York, Sydney, Toronto . pp.220-221.

7- Donald. W. Mac Kinnon. "Characteristics of the Creative Person: Implications For the Teaching Learning Process" In Dennis Child 's (1977)Ed "Readings in the Psychology of the Teacher " . Holt, Rinehart and Winston: London, New York, Sydney,Toronto. pp. 263-264 .

8- Gulliford.R .(1969) " Backwardness and Educational Failure " , N.F.E.R : London .

9- Alec. A. Williams (1970) " Basic Subjects for the Slow Learners " , N.F.E.R.: London . pp.140-14.

10- Gough.R.G. " Sums are Fun " In christopher

Price (1970)' Edition " Your Child and School " pp. 41-45.

11- Morrison.A .and D.Mc Intyre (1975) "Schools and Socializatio " , Penguin Education . pp.153 -174 .

12- Bandura. A (1969) " Principles of Behaviour Modification " ,Holt, Rinehart and Winston : New York .

13- Bandura.A (1977) " Social Learning Theory " , Prentice Hall Inc : Englewood Cliffs , New Jersey .

14- منصوري عبد الحق " حيثيات التعليم المبرمج عند سكينر" . فـــــي : " قراءات في طرائق التدريس " تأليف جماعـة مـن الأساتذة ، مـطبعـة قــرفـي . بـاتـنـــة . الـطبعــة الأولـــى 1994 م.

.

أنجز طبعه على مطابع

ديوان المطبوعات الجامعية

الساحة المركزية . بن عكنون

الجزائر

ديوان المطبوعات الجامعية 01- 2000
رقم النشر: 4.06.4174
رقم ت. د.م.ك. *(ISBN)* 9961.0.0293.8